

Carla Paula Mendes de Moura

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

**Competência intercultural em construção nas aulas de Espanhol/ LE
no ensino secundário.**

2013

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP

Versão Definitiva

**Competência intercultural em construção nas aulas de Espanhol/ LE
no ensino secundário.**

Relatório de estágio submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto por
Carla Paula Mendes de Moura para a obtenção do grau de Mestre no Ensino do Inglês
e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pelo
Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo.

Agradecimentos

Este trabalho deve muito à ajuda de algumas pessoas, por conseguinte, quero neste espaço agradecer a todos os que direta ou indiretamente deram a sua contribuição. Entre eles não posso deixar de salientar:

O meu orientador, Dr. Rogelio Ponce de León Romeo, pelo acompanhamento, correções e sugestões que foi fazendo ao longo da elaboração do trabalho.

As minhas colegas pelas palavras de incentivo que sempre me deram.

Os alunos das turmas do 10°C e 10° B,H,M que tanto se empenharam nas aulas e na realização de todos os trabalhos que lhes fui pedindo ao longo do ano letivo.

Os meus familiares e amigos que sempre me apoiaram nos momentos de maior angústia e que muito me ajudaram na concretização deste objetivo.

O meu amigo Paulo Alves, pelas sugestões que muito contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Os meus pais pelo modelo de vida e pelo sentido de responsabilidade que sempre me inculcaram.

O António José, a Matilde e a Marta pela força transmitida e infinita paciência, apesar da minha falta de atenção e ausência durante o período de elaboração deste projeto.

A todos o meu profundo reconhecimento!

Resumo

No mundo globalizado e multicultural em que vivemos atualmente, a escola enfrenta novos desafios, próprios das alterações ocorridas na sociedade a todos os níveis. A diversidade cultural e a “heterogeneização da população” são uma preocupação no universo escolar, por conseguinte, os professores de língua estrangeira, hoje mais do que nunca, devem centrar-se nestes aspetos, trabalhar no sentido de preparar alunos capazes de interagir, de se relacionarem com indivíduos de outras nacionalidades, com base no respeito, na tolerância, evitando conflitos e mal entendidos.

Este relatório resulta da prática pedagógica levada a cabo ao longo do ano letivo de 2012/2013, tendo como base o ensino-aprendizagem dos referentes culturais de uma língua estrangeira, numa perspetiva intercultural, com o objetivo de contribuir para o enriquecimento da bagagem cultural do aluno e para uma alteração da conceção acerca do mundo sociocultural da língua meta.

Durante a investigação foram implementadas estratégias e realizadas atividades que permitiram aos aprendentes da língua refletir e contrastar a sua cultura com a cultura meta. Como resultado esperava-se o enriquecimento cultural dos intervenientes e uma alteração da sua própria “visão” do mundo sociocultural da língua.

O enquadramento teórico inclui de forma genérica as bases teóricas e conceptuais relevantes para o projeto, como o conceito de cultura, a interculturalidade, as competências no ensino de uma língua estrangeira e os documentos de referência no processo ensino-aprendizagem de línguas.

Na segunda parte do trabalho são abordados todos os passos para o desenvolvimento da intervenção, é feita uma descrição das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e são apresentados os resultados obtidos.

Palavras chave: cultura, interculturalidade, aprendizagem intercultural, competência intercultural.

Abstract

We live in a global and multicultural world where school faces new challenges related with changes in society at all levels. The cultural diversity and school population heterogeneity are a concern in the school universe therefore the foreign language teachers today more than ever, must focus on these aspects and work preparing students to be able to interact and to have a relationship with people from other nationalities based on respect and tolerance without conflicts and misunderstandings.

The following report is a result of the teaching training carried out during the school year of 2012/2013. Based on the teaching/ learning process of the cultural references of a foreign language, within an intercultural perspective, it contributes to improve/ enrich the cultural background of the student and to change its own conception/vision of the sociocultural world of the target language.

During the investigation some strategies were implemented and some activities were undertaken that allowed learners to reflect about language and to contrast their own culture with the target culture. As a result students were expected to improve their cultural knowledge and change their conception/ vision of the sociocultural world of the target language.

The first part of this project includes theory concepts and the most relevant notions of the work, such as culture, intercultural learning, skills, knowledge and abilities related to a foreign language and it finally deals with the principle ideas of the documents that function as a basis to the teaching/ learning process.

In the second part of the work all the steps done to develop this action research project are discussed, a description of the activities undertaken during the school year is provided and at the end the investigation results are presented.

Key words: culture, interculturality, intercultural learning, intercultural competence

Lista de abreviaturas

DTC/ELE - Diccionario de Términos Clave de ELE do Instituto Cervantes

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino e avaliação

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Lista de abreviaturas	vi
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1 - Cultura: da raiz etimológica ao conceito.....	5
1.1-Raiz Etimológica da Palavra	5
1.2 - Reflexões sobre o conceito de cultura.....	6
1.3 - A Relação entre Língua e Cultura	10
2 - A Interculturalidade	12
2.1 - A Interculturalidade nas Aulas de Língua Estrangeira	12
2.2 - Aprendizagem Intercultural	15
2.3 - O aprendente intercultural	18
2.4 - O papel do professor de línguas	19
3 - As competências no ensino de uma língua estrangeira.....	21
3.1 - As competências segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas ..	21
3.2 - A competência comunicativa – evolução do conceito.....	22
3.3 - Da evolução do ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira à competência intercultural.....	27
4 - Documentos de referência no processo ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras	34
4.1 - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	34
4.2 - O Plano Curricular do Instituto Cervantes	35
4.3 - Programas de Espanhol.....	36
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO	37
1-O contexto de investigação	38
1.1 - A Escola	38
1.2 - O Núcleo de Estágio	39
1.3 – As turmas objeto do estudo	39
1.4 – Considerações gerais	40
1.5 – Apresentação e definição da área de investigação.	42
1.6 – Linhas orientadoras para a intervenção	43
1.7- Instrumentos de recolha de dados	44

<i>1.8 - Atividades desenvolvidas</i>	44
<i>2 - Apresentação e discussão dos resultados</i>	62
<i>3 - Breves Considerações</i>	75
Conclusão	80
Bibliografia	83
Anexos.....	87

Índice de gráficos

Gráfico 1	63
Gráfico 2	63
Gráfico 3	64
Gráfico 4	65
Gráfico 5	65
Gráfico 6	66
Gráfico 7	67
Gráfico 8	67
Gráfico 9	68
Gráfico 10	68
Gráfico 11	69
Gráfico 12	69
Gráfico 13	70
Gráfico 14	70
Gráfico 15	71
Gráfico 16	71
Gráfico 17	72
Gráfico 18	72
Gráfico 19	73
Gráfico 20	73
Gráfico 21	73
Gráfico 22	74
Gráfico 23	74
Gráfico 24	75

Índice de anexos

Anexo 1	Questionários-----	89
Anexo 2	Powerpoint: “Tipos de familias”-----	92
Anexo 3	Powerpoint: “Familias famosas”-----	93
Anexo 4	Video : “La Familia del Rey” – Ficha árvore genealógica -----	94
Anexo 5	Powerpoint: vocabulário “Botellón”-----	96
Anexo 6	Audição: “Botellón” – Ficha compreensão auditiva-----	97
Anexo 7	“Carta de reclamación” – Estructura – Partes-----	100
Anexo 8	Powerpoint: “Saludos y Despedidas”-----	103
Anexo 9	Documento do “Ayuntamiento de Madrid”-----	104
Anexo 10	Texto: “Ayuntamiento”-----	105
Anexo 11	“Motivación Ocio y Tiempo libre”-----	107
Anexo 12	Ficha vocabulário “Ocio y Tiempo libre”-----	108
Anexo 13	Ficha de compreensão auditiva-----	109
Anexo 14	Canção: “Me gustas tú” – Manu Chao-----	110
Anexo 15	“Motivación clase 2”-----	111
Anexo 16	Video: “Tapas”- Ficha compreensão audiovisual-----	112
Anexo 17	Texto: “ De tapeo por España”-----	114
Anexo 18	Ficha: “¡Vamos a escribir!”-----	116
Anexo 19	Ficha: “Autoevaluación”-----	117
Anexo 20	“Motivación Nuevas profesiones”-----	118
Anexo 21	Texto: “Prepárese para el futuro”-----	120
Anexo 22	Powerpoint: “Curriculum Vitae”-----	121
Anexo 23	Ficha: “Curriculum vitae”-----	123
Anexo 24	Ficha: “Preparar la entrevista” Video: “entrevista de trabajo”	125
Anexo 25	“Motivación clase 7”-----	128
Anexo 26	“Diapositiva 1”-----	129
Anexo 27	Powerpoint: “Fiestas en España” – “Tarjetas Turísticas”-----	130
Anexo 28	“Calendario festivo” -----	133
Anexo 29	“Motivación clase 8”-----	136
Anexo 30	Video: “Las Procesiones de Semana Santa”- Ficha c. audio ---	137
Anexo 31	Ficha: “¡Vamos leer!”-----	139
Anexo 32	Gramática-----	140

Anexo 33	Ficha: “ <i>Autoevaluación</i> ”-----	142
Anexo 34	Diapositivas “ <i>Trastornos alimenticios</i> ”-----	143
Anexo 35	“ <i>¡Vamos a trabajar en grupo!</i> ”-----	144
Anexo 36	Trabalhos realizados pelos alunos da turma de 10º ano continuação---	146
Anexo 37	<i>Motivación clase 10</i> ”-----	147
Anexo 38	Vídeo da Canção: “ <i>Espejismos</i> ”-----	148
Anexo 39	“ <i>Comunicación y Gramática</i> ”-----	151
Anexo 40	“ <i>¡Vamos a trabajar en grupo!</i> ”-----	153
Anexo 41	Ficha: “ <i>Autoevaluación</i> ”-----	154

Nos llevemos muy en grande

Tú eres hombre,

Yo también soy hombre.

Tú algo sabes,

Yo también algo sé.

Tú algo no sabes,

Yo también algo no sé,

Entonces...

Es mejor llevarnos en grande.

Javier López Sánchez

Introdução

Habitamos um mundo claramente globalizado, num território totalmente explorado e descoberto, onde a comunicação adquire um significado e dimensão completamente diferente da que possuía há algumas décadas atrás.

Vivemos numa Europa sem fronteiras, multicultural e multilingue, diversificada e una, que tem como objetivo tornar-se mais eficiente, democrática, transparente e segura. Estamos inseridos numa sociedade onde vários grupos provenientes de diversas culturas coabitam, cujos membros se entrecruzam, interrelacionam e convivem diariamente, o que faz com que a aprendizagem de línguas estrangeiras tenha alcançado um grau de importância muito elevado na sociedade atual. Este é um dos grandes desafios dos nossos dias, uma vez que é cada vez mais urgente a necessidade de formar indivíduos capazes de interagir com outros povos, de comunicar e compreender outros idiomas e de interagir com outras culturas. Além disso, torna-se necessário valorizar o respeito mútuo e promover a aceitação das diferenças, quer linguísticas, culturais ou espirituais. Tal como reconhece Jacques Delors (1996:50) “devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais.”

Nesta “aldeia global” que é o mundo de hoje, onde os meios de comunicação e as novas tecnologias ocupam um lugar privilegiado, onde tudo está a “nu”, onde a troca de informação entre as pessoas, independentemente da distância a que se encontrem, está ao alcance de um pequeno gesto, um *clic*, a comunicação intercultural impõe gradualmente a sua presença e torna-se a premissa para se alcançar a união entre os povos, se encurtarem distâncias e se derrubarem barreiras entre as nações que a diferença de língua, tantas vezes, vai criando.

Para comunicar numa língua estrangeira não é suficiente formular enunciados gramaticalmente corretos ou bem pronunciados, mas estes devem estar também adequados à situação e ao contexto social em que ocorrem. Segundo Dell Hymes, “la

competencia comunicativa se relaciona con saber, cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”¹.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário que se tenha em consideração a competência intercultural como parte integrante da competência comunicativa. O aluno de uma língua estrangeira, além de possuir um vasto conjunto de conhecimentos lexicais, fonéticos, semânticos e gramaticais, deve ser capaz de comunicar nessa língua numa situação real da vida quotidiana e de interagir de forma adequada com falantes nativos. Este contacto com falantes de outra língua e cultura pressupõe que o estudante tenha previamente desenvolvido a sua competência intercultural, pois, só dessa forma, conseguirá estabelecer um contacto e entendimento adequados, perceptíveis e satisfatórios, adquirindo uma capacidade de perceber um mundo completamente diferente do seu, que só este relacionamento intercultural lhe pode proporcionar.

Neste sentido, o professor de uma língua estrangeira desempenha uma função de grande responsabilidade, uma vez que transmite aos seus alunos conceitos significativos, disponibiliza experiências, ajuda a construir conhecimentos, desenvolver capacidades e, sobretudo, facilita a compreensão e a relação entre dois mundos para que se crie uma consciência intercultural, meta estabelecida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*.

O presente trabalho desenvolve-se em duas partes, seguidas da bibliografia e dos anexos. Na primeira parte são abordados conceitos e é feita a revisão teórica, imprescindíveis para o projeto, que sustentam a parte prática de investigação-ação. Nesse sentido, o primeiro capítulo desta primeira parte inclui uma reflexão sobre o conceito de cultura e a sua raiz etimológica, bem como a relação entre língua e cultura. No segundo capítulo faz-se referência a determinados aspetos relacionados com a interculturalidade nas aulas de língua estrangeira. No terceiro capítulo apresentam-se as competências inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira à luz das orientações do QECR. No capítulo quatro evidenciam-se os documentos orientadores da prática pedagógica, no que diz respeito às línguas estrangeiras, nomeadamente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, O Plano Curricular do Instituto Cervantes* e os Programas de Espanhol para o ensino secundário.

¹ Tomei a citação do Dicionario de términos clave de ELE, consultado em 27-07-2013

Na segunda parte do trabalho descreve-se o contexto da investigação com uma breve descrição da escola, das turmas envolvidas e do núcleo de estágio. Faz-se uma breve referência aos conteúdos abordados nas aulas e aos objetivos. Num outro ponto apresentam-se as linhas orientadoras para a investigação e a área de investigação. Nesta parte do trabalho descrevem-se as atividades realizadas durante o estágio pedagógico, a metodologia adotada e a análise dos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados. Este estudo assenta na metodologia da investigação-ação. Parte da observação direta, concretiza-se através de questionários sob a forma de fichas de autoavaliação e de um questionário final que sustenta a pertinência do estudo e das estratégias e atividades implementadas.

A problemática subjacente a este estudo é a seguinte: *o ensino-aprendizagem dos referentes culturais de uma língua estrangeira, numa perspetiva intercultural, contribui para o enriquecimento da bagagem cultural do aluno e para uma alteração da conceção acerca do mundo sociocultural da língua meta?*

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Cultura: da raiz etimológica ao conceito

1.1-Raiz Etimológica da Palavra

O presente trabalho desenvolve-se em torno de vários conceitos-chave, sendo o de *cultura* o mais relevante, uma vez que toda a reflexão envolve a natureza e a dimensionalidade deste constructo. Neste sentido, considera-se de particular importância a revisão da sua origem, o dissertar sobre a sua etimologia, assim como proceder ao registo do sentido mais atual a que se reporta este conceito.

Segundo a *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (1967, vol. 6: 578) trata-se de uma palavra de origem latina que possui a mesma raiz de *cultus* e significa *cultivo* e *culto*. A palavra cultura deriva do verbo *colo, is, ere*, ou seja, *cultivar*, verbo que aparece aplicado a vários domínios da realidade humana, bastante distintos, desde os mais humildes aos mais elevados, entre eles, os campos (*colere, agros*), as letras (*literas*) e a amizade (*amicitiam*). Podemos afirmar, desde já, que no trabalho em questão os domínios mais relevantes são as letras e a amizade, uma vez que num processo de aprendizagem intercultural as letras tornam-se fundamentais, ligadas ao conhecimento, à aprendizagem e à amizade, à relação que desenvolvemos com o Outro, sendo o Outro o falante de uma outra língua e cultura, neste caso, da língua que estamos a aprender. Essa relação deve ser positiva, acompanhada de tolerância e respeito pela diferença, construindo-se a partir de uma disposição de amizade.

Ainda de acordo com a *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, este vocábulo, a partir da origem latina, assume três significados distintos:

- 1- “aquilo que faz que o homem seja homem no sentido da sua mútua vinculação”
- 2- “aquilo pelo qual o homem se torna verdadeiramente homem, a sua formação ou educação”
- 3- “cultura do espírito”.

Cultura apresenta-se, então, como a característica, o aspeto que diferencia o homem dos outros animais, ou seja, aquilo que o faz verdadeiramente homem e lhe confere a dimensão da humanidade. Trata-se de uma condição que lhe é transmitida socialmente através da formação-educação, o conhecimento, a aprendizagem que faz ao

longo da vida mas também através da formação académica-institucional e a cultura do espírito, que lhe permite assumir a vida para lá da mera satisfação das necessidades vitais. Cultura é, portanto, “...a ação que o homem realiza, quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor” (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 1967, vol. 6: 578).

A abordagem à origem do termo *cultura*, à sua raiz etimológica, remete-nos para a dificuldade de circunscrever num único sentido este conceito, atendendo a que se reporta a várias dimensões da realidade humana, sendo algumas de tal complexidade que exigem uma reflexão mais apurada.

1.2 - Reflexões sobre o conceito de cultura

“Entendemos por cultura la forma de vivir de un pueblo. Cómo actúa en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que le son comunes, como un código social compartido por los hablantes de una misma comunidad que trasciende lo lingüístico.”

(Ruiz de los Paños, 2002:30)

Ao longo da História muito já foi dito sobre o conceito de *cultura*, inúmeros foram os estudiosos que tentaram encontrar uma definição que se enquadrasse nas suas pretensões. As opiniões acerca do conceito mantiveram-se divergentes ou abrangem aspetos distintos, não estando, por isso, umas mais próximas ou mais corretas do que as outras, pois estão dependentes dos posicionamentos teóricos e das áreas de estudo que as fundamentam.

Neste sentido, García Cervigón afirma que “El término cultura ha sido definido en numerosas ocasiones, pero casi siempre esas definiciones han sido parciales, al hacer referencia a determinados aspectos del término acordes con la perspectiva desde la que se han tratado (antropología, sociología, psicología, lingüística, etc.)”(2002:16).

Este conceito, segundo a *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, tem uma longa história e sofreu várias transformações de interpretação ao longo do tempo. Na antiguidade, Cícero (106 a.c.) utilizava a expressão “*sese excolere ad humanitatem*” ou seja, cultivar-se a fundo segundo a humanidade e para a humanidade. No Renascimento

é muito utilizada a expressão “*cultura animi*” (cultura do espírito), termo que se aplicava às sociedades humanas e à História (1967, vol. 6: 578).

Contudo, é na língua alemã que surge o vocábulo *kultur* (cultura) no final do século XVII, sendo que se vai universalizar a partir de 1871, com o antropólogo Edward Tylor e a sua publicação *Primitive Culture*. Assim, podemos concluir que o conceito é bastante antigo, tem vindo a ser utilizado desde a Roma antiga por Cícero e Horácio, facto que nos remete para a sua importância histórica (Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, 1967, vol. 6: 579).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras o termo *cultura* tem sido utilizado preferencialmente a partir do ponto de vista antropológico. Tal como já referimos, Edward Tylor (citado por Iglesias Casal, 2003:7) foi o primeiro a formular o conceito de cultura a partir da perspectiva antropológica. Para ele, a cultura é “aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.”

Neste sentido, podemos concluir que, do ponto de vista antropológico, *cultura* é algo adquirido pelo homem, no seu processo de socialização, ao longo da vida, que o identifica com os restantes membros de uma sociedade e que concorre para a regulação dos seus comportamentos. Este será o posicionamento a partir do qual iremos abordar os aspetos culturais nas aulas de língua estrangeira. Contudo, não deixaremos de atender a outras perspetivas e outros conceitos pertinentes, dentro da mesma linha de pensamento, a fim de não se deixarem escapar os aspetos relevantes na abordagem cultural do ensino de línguas estrangeiras.

Dentro da perspectiva antropológica, numa linha *totalista*, encontramos a definição de Frank Vívelo (citado por Iglesias Casal, 2003: 7), segundo o qual a *cultura* é como “un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene”. Este autor apresenta ainda outra definição de *cultura*, numa outra perspetiva, que denomina de *mentalista*: cultura é “un sistema de conocimientos e creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan”. Nesta perspetiva a cultura serve essencialmente para as pessoas conhecerem o mundo à sua volta e os seus semelhantes.

No contexto da perspectiva *mentalista* não podemos deixar de fazer referência à definição de Ward Goodnough (citado por Iglesias Casal, 2003: 8) segundo o qual:

la cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material.(...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Esta definição reforça a ideia de que é necessário conhecer a cultura de um povo para o compreender, dado que a cultura orienta os passos, os comportamentos, as atitudes dos membros de uma sociedade. Assim sendo, se temos por objetivo aprender a língua dessa sociedade para podermos estabelecer contactos com os seus membros, ou seja, para comunicarmos e trocarmos experiências e conhecimentos, é de todo evidente que temos também que aprender o seu modo de vida, a sua organização, as suas crenças, valores e costumes, pois, só desse modo, conseguiremos apreender e estabelecer uma relação de “amizade”, entendendo-se por “amizade”, uma *boa relação*. Aparece neste sentido a afirmação de Gerhard Neuner (Michael Byram e col., 2003:35):

There is no foreign language teaching without socio-cultural contents. Even if socio-cultural learning is not explicitly identified as a cognitive objective, the target- world is implicitly present in many components that constitute foreign language learning (e.g. in words, texts, pictures, situations, people and their roles and actions, exercises, etc.).

Por seu lado, Alfredo Bosi (1992) define cultura a partir da linguística e da etnologia da palavra. A palavra cultura, assim como as palavras *culto* e *colonização* provêm da mesma raiz latina, isto é, o verbo *colo* que significa *eu ocupo a terra*. Assim, *cultura* seria o verbo no futuro com o significado de *o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar*. Este significado não está apenas relacionado com a agricultura, mas está associado também à transmissão de valores e conhecimentos às gerações vindouras. Por conseguinte, segundo Alfredo Bosi, cultura seria um conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social.

Podemos questionar-nos sobre a forma de transmitir essa cultura aos alunos de uma língua estrangeira, sabendo que estes são já “fruto” ou resultado da sua própria

cultura, com uma identidade cultural própria, com costumes, valores e crenças enraizadas, formas e comportamentos característicos da sua própria cultura. Significa que o aluno não é uma página em branco, “*blank page*”, mas já possui algum conhecimento sobre o mundo, onde se fala a língua, e tem dele a sua própria visão. É este o sentido da afirmação de Gerhard Neuner (Michael Byram e col., 2003:41):

The teaching of socio-cultural aspects in the foreign language class, therefore, does not begin “from zero”, but rather must take into account and deal with the “bits and pieces” and pre-formed views (fantasies; stereotypes) about the target-language country and its inhabitants in the minds of learners.

Milton Benett (1998), por seu lado, caracteriza a cultura sob duas perspectivas: a cultura objetiva e a cultura subjetiva. A primeira abarca, a literatura, a música, a ciência e a arte, ou seja, manifestações produzidas pela sociedade. A cultura subjetiva abrange manifestações mais abstratas, tais como, os valores, as crenças e as normas. Valores e normas que estão presentes na competência comunicativa dos falantes, que os levam a fazer determinadas escolhas durante a interação social. Esta cultura modela as diferentes formas de interação entre um falante e um ouvinte.

Na perspectiva de Edgar Morin (1999:61) a cultura é:

constituída pelo conjunto dos saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Finalmente, Myriam Denis e Matas Pla (2009: 95) enriquecem dinamicamente as anteriores perspectivas ao definirem a cultura como “algo vivo que no se puede enseñar de manera estática. Es algo que tiene variantes, que depende del contexto, del individuo, es un conjunto de perspectivas distintas”.

Pode concluir-se, então, que cultura é algo “adquirido”, não é biológico ou natural, é transmitido de geração em geração e é o “espelho” de uma determinada sociedade ou grupo. Assim, faz todo o sentido incluir uma componente cultural nas aulas de língua estrangeira, que abarque vários aspetos e características da sociedade da língua que se quer transmitir.

1.3 - A Relação entre Língua e Cultura

“La lengua es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura porque es una herramienta del pensamiento un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos.”

(López Sánchez et al., 2006:19)

A língua encerra em si as marcas da sua cultura.

Sabemos que a vida do ser humano está intimamente relacionada com a comunicação. Tal como afirma García-Cervigón: “Los miembros de una comunidad,(...) necesitan comunicarse entre sí (...)”(2002:9). Desde muito cedo começamos a desenvolver a nossa capacidade comunicativa e esta aprendizagem acompanha-nos ao longo da vida, faz parte da evolução humana. Segundo Hund (citado por Garcia-Cervigón, 2002:10):

los individuos de una sociedad inician su proceso de socialización en la infancia con el aprendizaje de unas normas y modos de comportamiento culturales (...) puesto que las condiciones a aprender están lingüísticamente fijadas y mediatizadas, le corresponde al lenguaje una decisiva contribución en la socialización.

Este processo de aprendizagem faz-se gradualmente, inserido numa comunidade que possui costumes, hábitos, crenças e padrões de comportamento que irão ser assimilados por todos os indivíduos participantes dessa comunidade, ou seja, para além da língua que é transmitida de geração em geração, também os aspetos culturais de uma comunidade são transmitidos gradualmente de geração em geração sem que os indivíduos se apercebam disso, porque este é um processo gradual e natural. Isto significa que:

El individuo, en su proceso de socialización, acepta un sistema completo de significados compartidos y unos medios para su interpretación y comunicación, institucionalizados histórica y socialmente, la cultura de esa comunidad (...). (Garcia-Cervigón 2002: 10).

Do mesmo modo, Iglesias Casal compartilha a ideia de que: “los modos de pensar, actuar y sentir que definen cada cultura se adquieren socialmente” (2003:10).

À medida que os indivíduos se relacionam com outros, com os membros da sociedade onde estão inseridos, aperfeiçoam e multiplicam a sua capacidade de comunicação. Assim, podemos concluir que estas duas realidades, *língua* e *cultura*, se interrelacionam e não podem, de modo algum, dissociar-se. Além disso:

Estudos atuais têm mostrado evidências de que língua e cultura não podem ser dissociadas, e que a língua depende do contexto situacional e cultural em que é produzida e do qual recebe influências (Halliday e Hasan, 1989, Kress, 1989 citado por Oliveira 2000: 51).

A língua, instrumento “vivo” e em constante desenvolvimento, sofre influências da cultura que a rodeia e absorve essas influências que, muitas vezes, conduzem a alterações linguísticas. Tal como afirmam Gréve e Van Passel: “la propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (1971:173).

Estas alterações devem-se, por vezes, às mudanças que se operam na sociedade, aos avanços tecnológicos e sociais, aos processos políticos e, até mesmo, aos costumes das diferentes gerações que sofrem transformações à medida que a sociedade evolui. Manuel Alvar (citado por Garcia-Cervigón, 2002:10) afirma que “cierto que sin sociedad no podría existir ninguna lengua y cierto también que la lengua consigue que la propia sociedad se realice”.

Os membros de uma sociedade utilizam a língua preferencialmente para comunicar entre si, mas a conduta verbal de cada um acaba por influenciar a estrutura social e, por sua vez, a estrutura social de uma comunidade influencia e condiciona a sua cultura, os seus valores, as crenças e a sua visão sobre o mundo.

La lengua, como vehículo de cultura, conlleva una forma determinada de ver el mundo diferente al resto de culturas, por lo que su aprendizaje requiere un acercamiento a esta forma de concebir la realidad. (Garcia-Cervigón, 2002: 12).

Neste contexto, quando se aprende uma língua estrangeira não se deve concluir que, logo que se adquiram umas noções de gramática, se conhece algum vocabulário, já se consegue comunicar de forma eficaz nessa língua. O panorama atual do ensino-aprendizagem de línguas é muito diferente e sofreu alterações de tal modo que é

necessário aprender aspetos culturais relacionados com essa mesma língua, que são fundamentais e imprescindíveis para quem pretende aprender e alcançar as competências comunicativas adequadas para que não surjam erros e mal entendidos numa situação real de comunicação. Deste modo, a melhor forma para nos aproximarmos da cultura do país, a que pertence a língua que se pretende aprender, é através de uma análise contrastiva, ou seja, uma comparação entre a própria cultura e a cultura meta. Concordamos com Iglesias Casal quando afirma que:

Es preciso fomentar no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural realizando actividades que supongan una “provocación” para el trabajo comparativo de los modos de ser y de hacer de los nativos de las diferentes culturas (2003:24).

Por seu lado, Carmen Guillén (citado por Álvarez González, 2011:39) expressa claramente a ideia de que a língua não se pode separar da sua cultura, ao afirmar que: “lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque todo hecho de habla, se estructura en función de una dimensión social y cultural” (Guillen citado por Álvarez González, 2011: 39).

Nesta linha de pensamento, alguns autores como Crawford-Lange & Lange (1984), Kramsch (1993), defendem que a cultura e a língua devem ser tratadas de uma forma integradora. A cultura é um processo, ou seja, um conjunto de fenómenos em contínua mudança ao longo do tempo, em função dos indivíduos e dos lugares, em que essa cultura se desenvolve. Por conseguinte, não se podem separar língua e cultura, uma vez que a língua expressa cultura e, por meio da língua, adquirimos a cultura (Álvarez González, 2011:39).

2 - A Interculturalidade

2.1 - A Interculturalidade nas Aulas de Língua Estrangeira

O panorama atual do ensino-aprendizagem de línguas revolucionou a didática das línguas. Tal como afirmam Castro & Pueyo: “Esta nueva perspectiva intercultural presenta muchos desafíos a la práctica didáctica, ya que plantea la necesidad de ir más allá de la mera introducción de algunos conocimientos de otras culturas” (2003:60). No

programa nocio-funcional confere-se um certo destaque à linguagem como instrumento de comunicação e, assim, o papel da componente cultural fica mais reforçado. De acordo com o DTC/ELE: “El nociofuncional es uno de los tipos de programa propuestos para la enseñanza comunicativa. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable (...)”². Estas novas orientações conduzem os estudantes, de modo a conseguirem alcançar uma competência comunicativa significativa, a que tenham que aprender a reconhecer a realidade sociocultural do país da língua que aprendem.

A interculturalidade é um tipo de relação que ultrapassa as fronteiras, ou seja, estabelece-se entre culturas diferentes com a intenção de comunicarem entre si a partir da compreensão mútua, dos valores, costumes, crenças e perspectivas acerca do mundo, tendo por base a tolerância e o respeito mútuo.

O principal objetivo de um encontro intercultural não é anular as culturas dos seus intervenientes, ou seja, o domínio de uma delas em detrimento da outra, ou a fusão dessas culturas, o objetivo é reforçar e enriquecer a identidade cultural de cada interlocutor. Este tipo de encontros defende o desenvolvimento-evolução de valores sociais mútuos. De acordo com Iglesias Casal: (...) el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno, para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural” (2003:10).

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas, segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE* do Instituto Cervantes (DTC/ELE), a interculturalidade materializa-se num enfoque cultural que promove o interesse por compreender o Outro através da sua língua e da sua cultura.

Assim, de acordo com o DTC/ELE, o enfoque cultural:

es una denominación genérica para referir-se a aquellos enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en las que van creando conjuntamente significados, estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura.

² Tomei a citação do Diccionario de Términos Clave ELE do Instituto Cervantes acedido em 01-08-2013

Esta abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras supõe um desenvolvimento, uma evolução no conceito de competência comunicativa, segundo o DTC/ELE, “no puede entenderse en sentido estricto como un nuevo enfoque o método”.

Ainda no DTC/ELE, como afirma Melero (2000), o ensino de uma língua estrangeira, orientado para a interculturalidade, tem como objetivo evitar confrontos abruptos, evitar o choque cultural, os mal entendidos entre as culturas e as diferentes leituras do mundo. Para isso, é necessário comparar os dois “mundos” em questão, as duas culturas e refletir sobre as diferenças. Neste sentido, a orientação do *Quadro Comum Europeu de Referência* para as línguas, assenta na importância de se perceber, observar e ter em consideração a multiplicidade cultural tanto de uma comunidade como de um indivíduo.

A interculturalidade mais do que uma relação entre as culturas é uma atitude perante a vida, afasta-se do etnocentrismo radical e dirige-se para a abertura a outras representações do mundo, ao diálogo entre culturas de forma criativa. Tal como afirma John Corbett citado por Álvarez González (2011: 40) “(...) intercultural language education can make people kinder more tolerant and open”.

Relativamente às aulas de língua estrangeira e à implementação da abordagem intercultural, Iglesias Casal (2003: 10) refere que a interculturalidade “debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto (...) ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras”.

Por seu lado, Rogelio Ponce de León (2006:251-252), afirma que:

(...) la aplicación de los principios interculturales en la clase de segundas lenguas implica necesariamente un cambio en la actitud de los profesores en el plano del proceso reflexivo de la planificación docente, a la hora de introducir de proponer y desarrollar, en su práctica profesional, aspectos de la cultura meta (...).

A interculturalidade aposta no diálogo entre culturas, ou seja, entre interlocutores de culturas diferentes, porque considera que o diálogo é um elemento intrínseco ao ser humano, isto é, tudo gira à volta da comunicação. Por outro lado, a interculturalidade também destaca a pluralidade cultural que assenta na compreensão e

na aceitação da outra cultura sem a imposição dos próprios valores e regras, ou melhor, sem a imposição dos valores e regras próprias da sua cultura, sem tentar dominar ou ser mais importante.

Neste sentido, a aplicação dos princípios da interculturalidade já não se limita apenas ao universo das escolas e das aulas de língua estrangeira mas a todas as sociedades.

2.2 - Aprendizagem Intercultural

Ao mesmo tempo que as sociedades se tornam multiculturais, aumenta gradualmente a importância da promoção da diversidade e do diálogo intercultural, autêntico e significativo, entre os seus membros, rompendo com as barreiras linguísticas e culturais que levam à discriminação, a atitudes preconceituosas e à formação de estereótipos desfasados da realidade.

Um grande número de docentes de língua estrangeira está consciente da importância de promover, nas suas aulas, uma aprendizagem intercultural que permita aprofundar o conhecimento, a compreensão e o respeito por outras culturas. Tudo fazer para que os alunos aprendam mais sobre a sua própria cultura, aprofundem as suas raízes culturais, reafirmando assim a sua própria identidade cultural. Neste contexto, entende-se por identidade: “(...) la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen e reconstituyen en las distintas culturas. La identidad es un elemento de la cultura, al mismo tiempo que le da sentido y consistencia” (López Sánchez et al, 2006:18).

Esta consciencialização da sua identidade permite sensibilizar os alunos para a cooperação, interação entre os povos, para a abordagem conjunta dos problemas sociais no mundo contemporâneo e para o alcance de soluções sustentáveis.

Segundo Peter Adler, (citado por Iglesias Casal, 2003:12)

el aprendizaje cultural se puede definir como un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de

otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de consciencia y de comprensión.

Significa que, no processo de aprendizagem da cultura de um outro país, o sujeito ao contactar com essa cultura, ao compreender outras formas de traduzir o mundo, de atuar em diversas situações, acaba por se compreender melhor a si mesmo e à sua cultura “materna”.

Esta compreensão do Outro, esta consciencialização de si mesmo, só se alcança se, na abordagem dos aspetos culturais de outra sociedade, se refletir e comparar esses aspetos culturais com a cultura própria. A este processo, Peter Adler designa de *aprendizagem cultural*, que pode ser considerado como um passo para a interculturalidade (Iglesias Casal, 2003: 12).

A ideia fundamental da aprendizagem intercultural é conhecer o Outro através do encontro com o idioma e a cultura que o identificam. Assim, tal como afirma Franco (2005: 280): “la mejor forma de acercarse a una cultura ajena es a través de un análisis contrastivo que tenga como punto de partida la cultura propia, o sea la cultura de la lengua materna”. Neste encontro importa reconhecer as diferenças, mas não deixa de ser menos importante descobrir o que é comum e ter consciência da diversidade, despertar o interesse pelo desconhecido e superar o etnocentrismo. Ao aprender uma língua estamos “tendiendo un puente entre lo conocido y lo desconocido” (Peter Nauta citado por González Blasco, 2009:109).

No processo de ensino-aprendizagem de línguas um dos objetivos principais passa pela compreensão e a aceitação da cultura que está a ser estudada. Os aprendentes de uma língua estrangeira devem orientar-se para a compreensão dos aspetos socioculturais da cultura da língua que estudam, para conseguirem aceitar o Outro, as suas diferenças, conviver sem preconceitos e mal entendidos, ao mesmo tempo que adquirem competências linguísticas, ou seja, que aprendem a língua estrangeira.

O meio que permite ao aprendente alcançar uma competência comunicativa intercultural passa pela aprendizagem intercultural. Segundo Sabariego Puig (citado por Isabella Leibbrandt, 2006):

la interculturalidad afirma, por tanto, explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un propósito, un método de

intervención a través del cual la interacción entre las diferentes culturas sea una fuente de enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión sociales.

Neste sentido, a competência intercultural significa aprender a relativizar a sua própria percepção do mundo e tornar o indivíduo consciente de que o seu modo de apreender o mundo é apenas uma perspetiva, entre muitas outras possíveis.

Entrando en otra lengua y en otra cultura el aprendiz va a enriquecerse, va a construir otras distinciones, otras maneras de clasificar, de ver el mundo, se va a concienciar de su propia realidad cultural, va a aprender a relativizar (Denis e Matas Pla 2009: 95).

Os principais objetivos da interculturalidade são, por isso mesmo, a tolerância, a empatia e a cooperação mútua entre pessoas de culturas diferentes. Assim, importa desenvolver uma pedagogia cultural concreta, ou seja, implementar uma aprendizagem intercultural onde os encontros tenham um lugar de destaque e contribuam para essa formação intercultural dos indivíduos.

Como profesores y profesoras de lenguas extranjeras debemos buscar alternativas a los estereotipos (...). Debemos mostrar un gran respeto por las culturas (...) tenemos también el deber de educar a favor del diálogo entre culturas, a favor de una convivencia intercultural. Como enseñantes de lenguas extranjeras podemos aportar nuestro granito de arena hacia el respeto por las culturas y contra el etnocentrismo exacerbado de nuestra época (Estévez Coto e Fernández de Valderrama 2006: 43).

Numa aprendizagem intercultural é imprescindível a revisão dos preconceitos, os estereótipos, as atitudes discriminatórias que sempre surgem, que acontecem fruto de uma sociedade multicultural, globalizada, onde diversas culturas se entrecruzam, convivem sem tolerância, sem respeito pelos referentes culturais que marcam a identidade de cada povo e onde o Outro, muitas vezes, é assumido como uma ameaça.

Atualmente, os professores de línguas têm ao seu dispor todo um conjunto de importantes ferramentas que podem contribuir para colocar em prática esta orientação de aprendizagem para a interculturalidade. Estas ferramentas estão ao serviço da promoção, da abordagem ao idioma e da cultura subjacente à língua em aprendizagem. A internet, a par das outras tecnologias de informação e da comunicação, pode proporcionar aos aprendentes encontros, potenciar contactos entre pessoas e instituições, sendo esta uma boa forma de entrar nesse mundo desconhecido e conseguir

uma aproximação entre duas culturas. Trata-se, portanto, de ferramentas “ricas”, importantes para a prática letiva porque ajudam, tanto professores como alunos, a concretizar os seus objetivos.

2.3 - *O aprendente intercultural*

O papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira sofreu alterações significativas nos últimos tempos. O aluno é visto como o centro do processo, tudo gira à volta dele, o que faz com que lhe seja exigida também uma postura diferente e um papel ativo no seu próprio processo.

No que respeita à aprendizagem de línguas, a tendência que existia era para considerar que o aluno deveria ter como modelo, para a sua aprendizagem, o falante nativo. Esta orientação está ultrapassada, como consequência da evolução que se fez sentir nas últimas décadas a todos os níveis, tanto social como cultural.

Nesse sentido, segundo Delia Castro & Silvia Pueyo, alguns autores, como Byram e Zarate (1994), Kramsch (1998), defendem outra perspetiva e afirmam a necessidade de se promover um novo modelo, o do *falante intercultural*. Estes autores consideram que, ao estabelecer-se como modelo o falante nativo, não se desenvolve nos alunos a competência intercultural, que é a capacidade que permite ao aluno compreender a cultura do Outro, de estabelecer relações de tolerância e empatia com as outras culturas (2003: 69).

O facto de um aprendente de uma segunda língua, ou língua estrangeira, já possuir uma identidade cultural, uma perspetiva acerca do mundo (etnocêntrica), dificulta a perceção e compreensão da cultura meta. Por esta razão deve permitir-se que adquira uma competência comunicativa intercultural, que o ajude a desenvolver-se de forma adequada nos encontros interculturais.

Não se pede ao aluno que renuncie aos seus referentes culturais, que esqueça a sua própria cultura, mas que faça um esforço por interpretar e compreender o comportamento do Outro, apreendendo e integrando os aspetos culturais que lhe permitam assumir um determinado comportamento, numa situação específica. O objetivo é formar um sujeito capaz de atuar numa sociedade e cultura diferentes da sua,

fazendo uso das suas competências gerais, bem como da sua competência comunicativa. Esta conceção está presente tanto no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) como no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Nesta perspetiva o PCIC, adotando as diretrizes do QECR, apresenta três dimensões interdependentes a partir das quais se deve desenvolver um aprendente da língua espanhola na condição de segunda língua: a dimensão de *agente social*, de *falante intercultural* e de *aprendente autónomo*. Na dimensão em que o sujeito se desenvolve como falante intercultural, o aprendente deve desenvolver a capacidade de identificar os aspetos relevantes da cultura meta através da língua e desenvolver a sensibilidade necessária para estabelecer pontes entre a cultura-meta e a sua própria cultura. Tudo isto requer, por parte do aluno, um conhecimento significativo dos referentes culturais, das normas e convenções que determinam os comportamentos sociais de uma comunidade e, por outro lado, uma atitude aberta que lhe permita tomar consciência da diversidade cultural e identificar as próprias atitudes e motivações em relação às culturas às quais se aproxima³.

Esta dimensão está intimamente relacionada com as diretrizes do QECR que identifica como competências gerais, a capacidade do indivíduo para se relacionar, assim como para poder superar os estereótipos; o conhecimento declarativo (saber); a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber ser e saber estar) e a competência de aprendizagem (saber aprender) (QECR, 2001:31).

2.4 - O papel do professor de línguas

De acordo com Michael Byram (1997), cabe ao professor de língua estrangeira a tarefa de desenvolver as capacidades que ao aluno permitam comunicar com pessoas de outras culturas e sociedades, facilitando a compreensão entre as pessoas, promovendo atitudes positivas face ao Outro, o que permitirá criar uma consciência crítica e apurar a formação da identidade do aluno, ou seja, desenvolver a competência comunicativa intercultural. Assim, a aquisição de uma nova língua vai contribuir para que os alunos compreendam novos conceitos, crenças, valores, costumes, comportamentos, que

³ *Plan Curricular do Instituto Cervantes*, acedido em 03-05-2013

questionam e reconstróem todos os conceitos adquiridos de forma natural, implícita, próprios da sua cultura, da identidade, contribuindo, desta forma, para que o indivíduo se torne mais consciente das especificidades inerentes à sua própria cultura. Por conseguinte: “El profesor de lenguas extranjeras debe abandonar su posición de mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales para convertirse en lo que se ha dado en llamar “mediador intercultural” (Buttjes & Byram citados por Delia Castro & Silvia Pueyo 2003:67).

Este processo de socialização dos indivíduos proporciona a construção de uma sociedade menos etnocêntrica, conduz ao reconhecimento de valores importantes para a formação de cidadãos ativos, interventivos, numa sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido Bizarro e Braga defendem que:

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (2004: 63).

O professor desempenha um papel de mediador entre as duas culturas, a que ensina aos alunos e a cultura materna dos mesmos, por isso, deve conhecê-las bem. Segundo Zarate, (citado por Delia Castro & Silvia Pueyo, 2003: 67): “el profesor se convierte en un representante diplomático por su posición estratégica entre las dos culturas: construye el espacio intermedio entre lo semejante y lo diferente, lo interior y lo exterior, lo lejano y lo próximo.

Compete ao professor conhecer os aspetos semelhantes e diferentes entre as culturas com que trabalha, “(...) es indispensable el conocimiento y la comprensión de las culturas en cuestión” (Oliveras, 2000:39). Deste modo, pode evitar mal entendidos e incómodos, quer nas aulas de língua estrangeira, quer em situações comunicativas reais, “(...) la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas(...) poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales (...) (Meyer citado por Oliveras, 2000:38). Por conseguinte, deve mostrar respeito e incutir os

mesmos valores aos seus alunos, pelos aspetos culturais diferenciados, ou seja, costumes, crenças, tradições de outras culturas. O professor de línguas tem como responsabilidade ensinar a cultura tal como se manifesta na língua que ensina e não como um elemento dissociado, à parte, da própria língua.

Segundo Cuéllar Lázaro “la labor del profesor como mediador intercultural debe intentar despertar la sensibilidad de los alumnos hacia el respeto y la tolerancia por la cultura que acompaña la lengua que están aprendiendo, mediante el desarrollo de una actitud positiva y mente abierta” (2002:49).

Na nossa opinião, o professor de uma língua estrangeira deve desenvolver a competência intercultural dos alunos, fomentar uma atitude positiva de tolerância e de respeito pelo Outro e pela sua cultura, ser um “mediador” entre as duas culturas, ou seja, estabelecer “pontes” culturais, conhecer as culturas em questão, aprofundar os seus conhecimentos socioculturais, evitando que surjam mal entendidos e desconstruindo estereótipos.

3 - As competências no ensino de uma língua estrangeira

3.1 - As competências segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira os alunos ocupam o papel principal, é para eles e com eles que o professor deve trabalhar, utilizando os melhores recursos, os materiais apropriados ao seu perfil, aos seus conhecimentos, aos seus interesses, às suas necessidades, tudo isso com o objetivo último de promover nos alunos as competências, aptidões, habilidades, capacidades necessárias à realização de determinadas tarefas, imprescindíveis para que possam participar com eficácia em diversas situações comunicativas. Tanto os professores como os alunos devem utilizar documentos especializados, assim como referências para o melhor desenvolvimento do seu trabalho ou atividades.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* é um dos documentos que deve ser consultado, servir de ponto de partida para o ensino-aprendizagem de línguas

estrangeiras, uma vez que descreve, de forma muito pormenorizada, os conhecimentos e as capacidades que cada aprendente de uma língua estrangeira deve desenvolver para comunicar eficazmente com os falantes dessa mesma língua.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR):

as competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. As competências gerais não são as específicas da língua mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas. As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (QECR, 2001:29).

Verifica-se que o QECR atribui às competências gerais uma importância muito especial no que diz respeito à aprendizagem de uma língua.

3.2 - A competência comunicativa – evolução do conceito

O conceito de *competência*, que passamos a apresentar, resulta de inúmeras abordagens feitas por diversos autores. Talvez por esta razão se tornou um termo controverso, tanto na linguística em geral como na linguística aplicada. Segundo Oliveira (2007:61)

O termo competência tem sido usado na linguística, na linguística aplicada, e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente.

Cada autor procura adaptar o conceito de competência aos seus próprios propósitos ou ao seu campo de ação. Autores como Chomsky, Dell Hymes, Campbell e Wales, Gumperz, Canale e Swain, à luz das suas próprias disciplinas ou áreas, contribuíram para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa.

Os conceitos de *competência* e *desempenho* foram introduzidos na linguística moderna, na década de 60, pelo linguista norte-americano Noam Chomsky. Segundo este autor competência e desempenho são “el conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua y actuación como el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas” (Oliveras, 2000:18).

No entender de Oliveras é possível associar o conceito de *competência* ao conhecimento da gramática e a outros aspetos da língua que um nativo possui. Quanto ao *desempenho*, pode relacionar-se com os fatores psicológicos que permitem a compreensão e estão implicados na produção do discurso linguístico (2000:19).

Mais tarde, na década de 70, foram vários os linguistas que se opuseram às conclusões de Chomsky e incluíram no conceito de *competência comunicativa* não apenas a *competência gramatical*, que definem como o conhecimento das regras gramaticais, podendo este ser implícito ou explícito, mas também a *competência sociolinguística*, ou seja, a capacidade de usar a *competência gramatical* numa variedade de situações comunicativas. Dell Hymes, Campbell e Wales distinguem mesmo entre competência comunicativa e desempenho. O *desempenho* é a utilização prática da língua, considerada como parte integrante da realidade social e cultural, ao mesmo tempo que é a expressão visível dessa mesma realidade. A forma como as pessoas comunicam entre si dá-nos a informação sobre os seus valores e normas de comportamento. Durante os anos 70 e 80 muitos linguistas interessados nas teorias de aprendizagem de línguas contribuíram, com as suas investigações e trabalhos, para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa (Oliveras, 2000:19).

Neste sentido Canale defende que: “la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real. El conocimiento hace referencia aquí a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real”.⁴

Mais uma vez Oliveras refere, segundo Gumperz (1972), que existem normas que regulam as manifestações orais da língua. Essas normas são condicionadas socialmente e permitem que as manifestações orais não sejam completamente desordenadas e sejam entendidas pelos ouvintes de um determinado grupo social. Estas normas referem-se à competência comunicativa. O falante de uma determinada língua deve conhecê-la e dominá-la para conseguir comportar-se de forma adequada e eficaz em diferentes situações comunicativas, próprias de uma determinada comunidade.

⁴ Tomei a citação do Centro Virtual do Instituto Cervantes acedido em 01-08-2013

Refere-se à capacidade para atuar, disposição que vai ao encontro do termo Chomskiano *desempenho / atuação* (2000:19).

Para os autores e investigadores que se ocupam com o conceito de *competência comunicativa*, os falantes de uma língua não são mais do que membros de uma comunidade que têm funções sociais e que utilizam a língua para levarem a cabo as suas atividades e ao mesmo tempo se identificarem como membros dessa mesma comunidade.

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita para saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.(...)los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades (Gumperz & Hymes citados por Oliveras, 2000:19-20).

De acordo com Oliveras o que define uma comunidade de falantes é o facto de os seus membros partilharem um conjunto de normas que lhes permitem comunicar. Para Dell Hymes (1971) uma expressão linguística deve obedecer a determinados requisitos, deve estar em consonância com as normas gramaticais, deve ser apropriada ao contexto, deve corresponder à realidade (ser possível a sua utilização numa situação real de comunicação). Por sua vez, os etnógrafos da comunicação acreditam que a competência comunicativa se reporta a um conjunto de normas que se vão adquirindo ao longo do processo de socialização, isto quer dizer que a competência comunicativa está socialmente condicionada (2000:20).

No que diz respeito aos antropólogos linguistas, Oliveras, afirma que demonstraram que as normas comunicativas variam, não só de uma cultura para a outra, bem como dentro da mesma cultura, entre grupos sociais distintos. As normas comunicativas de um grupo de jovens e os enunciados ou expressões linguísticas que utilizam variam, por exemplo, em relação ao grupo dos adultos (2000: 20-21).

Segundo a autora, anteriormente referida, estas normas que regulam a nossa conduta comunicativo-linguística são adquiridas ao longo da vida, à medida que nos relacionamos com os outros em diversos contextos. Cada situação comunicativa em que nos encontramos implica a utilização de normas diferentes, apropriadas à situação, sendo estas adquiridas no processo de socialização em que nos vamos envolvendo ao

longo da vida. Trata-se da dimensão que nos vai permitir distinguir a forma como devemos atuar em determinada situação, com determinadas pessoas, ou seja, se estamos perante uma situação formal ou informal, se podemos brincar, utilizar umas piadas ou agir de forma mais séria (2000:21). Neste contexto, podemos afirmar, no sentido de Cots e outros autores (1990), que o conceito de *competência comunicativa* é mais amplo do que o conceito de *competência linguística* de Chomsky (citado por Oliveras, 2000:20):

La noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento de código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar.

Na década de 80, Canale e Swain (Oliveras, 2000:23) subdividem a competência comunicativa em quatro componentes ou áreas de conhecimento:

- Competência gramatical
- Competência discursiva
- Competência sociolinguística
- Competência estratégica.

Segundo o DTC/ELE a *competência gramatical* está relacionada com o domínio do código linguístico, quer verbal ou não verbal, das características e regras da linguagem.

A *competência discursiva* está relacionada com o modo como se relacionam as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto escrito ou oral em vários géneros.

A *competência sociolinguística* inclui regras socioculturais e regras de discurso. Esta competência ocupa-se com o modo como as expressões são produzidas e compreendidas de forma adequada em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo sobretudo dos fatores contextuais.

A *competência estratégica* contempla o domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que se podem utilizar para compensar falhas de comunicação ou até mesmo a competência insuficiente em uma ou mais áreas da competência comunicativa.

Oliveras (2000:23) afirma que, estes autores fazem uma distinção entre *competência comunicativa*, que é entendida como sistema subjacente ao conhecimento e às capacidades requeridas para a comunicação, como por exemplo, o conhecimento do

vocabulário e a capacidade para utilizar as convenções sociolinguísticas de uma língua e a comunicação real que seria a realização desses conhecimentos e capacidades sob limitações psicológicas e meios ambientais, como por exemplo, restrições de memória, fadiga, nervosismo e distrações.

A este conjunto de competências interrelacionadas, que Canale e Swain caracterizam como *competência comunicativa*, Van EK (1984) acrescenta a *competência sociocultural* e a *competência social*, assumindo assim seis componentes da competência comunicativa, afirmando que estas não estão isoladas entre si mas que se sobrepõem e se interrelacionam (Oliveras, 2000:24).

Mais tarde Bachman (1987) também deu o seu contributo para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*. O modelo de Bachman foi o último a ser proposto no campo do ensino de segundas línguas. Este autor apresenta vários componentes da *competência comunicativa* e estabelece uma estruturação diferenciada do conceito em relação aos autores anteriores. Dentro da *competência comunicativa* inclui a *competência organizativa*, constituída pela *competência gramatical* e *textual*, e a *competência pragmática* que inclui a *competência ilocutória* e *sociolinguística* (Oliveras, 2000:23-24).

No que diz respeito a esta temática parece-nos pertinente incluir a definição que o *Diccionario de Términos Clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes apresenta:

Competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación⁵.

O *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas* inclui na *competência comunicativa da língua* as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas sendo que estas fazem parte das competências gerais do indivíduo. As competências gerais incluem o conhecimento geral do mundo, o conhecimento sociocultural, a consciência intercultural, sendo estas áreas do saber; dentro das áreas do saber fazer temos as capacidades e habilidades, o saber ser inclui a competência existencial: relativa

⁵ Tomei a citação do *Diccionario de términos clave de ELE*, consultado em 02-08-2013

às atitudes, motivações, os valores, as crenças e, por último, o saber aprender. As competências gerais do indivíduo contemplam o saber; o saber ser; o saber fazer; o saber aprender, o que significa que não basta adquirir competências linguísticas para ser um bom falante de uma língua, há também que adquirir outras competências que, na nossa opinião, são tão importantes como as competências linguísticas (QECR, 2001:29-31).

3.3 - Da evolução do ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira à competência intercultural

Se recuarmos no tempo constatamos que o tratamento da cultura, no âmbito do estudo de línguas estrangeiras, não estava associado ao ensino da língua, dado que esta e cultura eram abordadas separadamente. Segundo Oliveras (2000:32) “la enseñanza tradicional de la cultura (...), separaba lengua y cultura”.

Na Alemanha, ou no âmbito do ensino de alemão como língua estrangeira, o estudo da cultura alemã era designado de “*Landeskunde*”. Segundo Afonso, “o conceito de *Landeskunde*, começou por englobar a mera informação sobre as sociedades.” (2002:69). No Ensino Superior existia uma disciplina designada *Cultura Alemã*, dissociada da disciplina de *Língua*, onde se abria espaço para se abordarem temas relacionados com os costumes, tradições, a organização política e administrativa do país, a situação económica e assuntos históricos do país ou países onde a língua meta era falada. Oliveras (2000:32) afirma que “limitaba el conocimiento sociocultural a los sistemas políticos, instituciones, costumbres, tradiciones y folclore del país en cuestión”. Esta realidade era semelhante no que respeita ao ensino do inglês ou francês como língua estrangeira. Quanto ao ensino da cultura no ensino básico ou secundário, em alguns manuais, os aspetos socioculturais, surgiam, por vezes, no final de um capítulo ou remetidos para o final do livro, onde eram apenas abordados temas relacionados com algumas festividades e pouco mais. De acordo com Álvarez González (2011: 39) “si nos remontamos a los métodos anteriores (tradicionales y estructuralistas) la cultura, en esos métodos, era contemplada como algo secundario al proceso de aprendizaje de una lengua”. Nunca foi dado um lugar de destaque aos aspetos culturais e estes não eram abordados nas aulas de língua estrangeira de uma forma aprofundada,

apontando semelhanças e diferenças, obrigando os alunos a refletir sobre os seus próprios costumes e tradições para estabelecerem comparações, tomarem consciência da sua própria identidade, evitando os conflitos próprios de quem não possui a mesma forma de pensar e “olhar” para o mundo. Atualmente, esta realidade mudou, como podemos comprovar na afirmação de Álvarez González:

El panorama actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas trae una auténtica revolución a la didáctica de las lenguas. Las nuevas orientaciones propuestas por el enfoque nocio-funcional priman la consideración del lenguaje como instrumento de comunicación, con lo que el papel del componente cultural se ve reforzado. Estos nuevos planteamientos suponen que para conseguir una auténtica competencia comunicativa, los estudiantes tienen que aprender a reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla (...) (2011: 39).

Segundo o DTC/ELE a partir dos anos 80 do século XX procurou estabelecer-se um vínculo para estreitar a relação do ensino da cultura com o da língua, de tal modo que, se passou a prestar uma atenção crescente à componente cultural, como elemento integrante do ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira. Deste modo, dá-se início, a partir de então, a uma nova conceção destas duas realidades, língua e cultura, que está na base de uma redefinição do conceito de competência comunicativa, tendo em conta as novas e crescentes necessidades de comunicação com que se deparavam os aprendentes nas múltiplas realidades interculturais. Esta dimensão cultural registou uma mudança crescente e gradual, porque os professores, formadores, instituições ligadas à formação e educação, reconheceram que a língua ou o ensino de uma língua não pode dissociar-se da sua cultura porque língua e cultura são um todo indissociável, ou seja, complementam-se, interrelacionam-se, influenciam-se mutuamente e dependem uma da outra.⁶

A língua e a cultura são-nos transmitidas ao longo da vida, desde que nascemos, sem nos apercebermos de que estamos a interiorizar referentes culturais, aspetos, dimensões que vão marcar a nossa identidade e fazer de nós membros de um grupo ou sociedade. Por conseguinte, nas últimas décadas, o ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira tem vindo a mudar. A cultura começa a ter um lugar de destaque nas aulas de línguas, já não se faz de forma irrefletida, como uma mera exposição e transmissão de conhecimentos sem qualquer relação com os aspetos linguísticos e comunicativos

⁶ Dicionario Términos Clave do Instituto Cervantes consultado em 02-08-2013

porque um dos objetivos da aprendizagem de uma língua é preparar os alunos para enfrentarem situações reais de comunicação. O objetivo fundamental deste processo de ensino-aprendizagem é desenvolver nos alunos uma competência comunicativa para que adquiram capacidade de utilizar os conhecimentos linguísticos que possuem, ou seja, tenham a competência necessária para saber o que fazer num determinado contexto e como fazê-lo. Mas esta concepção de competência comunicativa é mais ampla, abrange no seu âmbito, o conceito de competência sociocultural, isto é, a capacidade de utilizar a língua e de relacioná-la com o conhecimento e as experiências que se possui da mesma.

De acordo DTC/ELE diversos autores defendem que as competências que traçaram o caminho para o aparecimento da competência intercultural foram as apontadas por Van Ek (1986) no seu modelo em que distingue seis componentes da competência comunicativa, sendo a competência sociolinguística, estratégica e a sociocultural as antecessoras da competência intercultural. Um dos autores que defende esta posição é Byram (1995).

O conceito de *competência intercultural* é muito mais abrangente que o conceito de *competência sociocultural*. Segundo Oliveras (2000:32) “el acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas”. Esta abordagem está diretamente relacionada com a forma como o aprendente de uma segunda língua, ou língua estrangeira, se posiciona em relação à língua meta. Por isso, a forma como a cultura, ou seja, os aspetos culturais são transmitidos e dissecados nas aulas, irá permitir aos alunos essa descoberta e esse desenvolvimento da competência intercultural sem pôr em causa a sua própria identidade cultural, mas “moldando-a” à luz desta nova cultura.

Na perspetiva de Michael Byram (1997) a *competência intercultural* deveria incluir “*savoir-être*”; “*savoirs*” e “*savoir-faire*”. Para este autor, o aprendente de uma língua estrangeira é um intermediário, falante intercultural que possui uma competência intercultural, ou seja, uma competência que lhe permitirá compreender, facilitar os encontros interculturais, comunicar eficazmente com nativos ou falantes de outras línguas e outras culturas. No quadro seguinte estão representadas as quatro dimensões da competência intercultural segundo Byram (1997:34):

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Quadro representativo das dimensões da competência intercultural segundo Byram.

De acordo com Michael Byram (1997), os aspetos que compõem a competência intercultural são: os *conhecimentos*, as *capacidades* e as *atitudes* que o interlocutor intercultural deve possuir. “Knowledge and attitude factors are preconditions (...)”. (1997:33). Estes conhecimentos e atitudes devem ser complementados com os *valores* que fazem parte de uma sociedade. Os *conhecimentos* são as informações que o aprendente possui acerca dos grupos sociais, costumes, produções, tanto da língua meta como da sua própria língua. “(...) they bring to the situation their knowledge of the world which includes in some cases a substantial knowledge of the country in question(...)” (1997: 32). Estes conhecimentos não necessitam ser profundos, bastando apenas possuir um conhecimento geral do “mundo cultural” e daqueles com quem o aprendente está em contacto. Servem para evitar a formulação de estereótipos e mal entendidos. As *capacidades* estão relacionadas com a interpretação e a comparação. O aprendente deve ter a capacidade de interpretar diversas perspetivas, múltiplos aspetos culturais e compará-los com a sua própria cultura. Deve também ter competência para adquirir novos conhecimentos acerca da outra cultura e destreza suficiente para os pôr em prática em situações reais de comunicação e interação. As *atitudes* interculturais referem-se à abertura e à curiosidade que o aprendente deve possuir de modo a aceitar outras culturas, que também são válidas, o que significa uma predisposição para relativizar os próprios *valores*, as crenças e os comportamentos que sejam diferentes dos seus. Para isto, o aprendente tem de estar consciente dos seus próprios valores, da forma como estes influenciam a sua perceção dos valores dos outros, o que implica desenvolver uma consciência cultural crítica. “they need to be attitudes of curiosity and openness of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours” (1997:34).

Neste sentido, Oliveras afirma que importa perceber que há uma diferença entre *competência comunicativa* e *competência intercultural*, uma vez que no conceito de competência comunicativa se procura formar um falante ideal, que comunique eficazmente com outro falante. Mas há autores, como Michael Byram, que discordam desta posição porque qualquer aprendente de uma língua estrangeira possui a sua própria cultura, os seus referentes culturais e percebe a nova cultura através da sua que, por sua vez, vai influenciar as atitudes e comportamentos, o que quer dizer que, nunca irá assimilar a nova cultura da mesma forma que um nativo. Esta posição segundo Oliveras é contrária ao que pensa Hymes, que defende que o processo de aquisição de uma segunda língua pode perfeitamente ser comparado ao processo de aquisição da língua materna (2000: 34).

De acordo com o DTC/ELE há atualmente dois enfoques que têm em conta o desenvolvimento da competência intercultural:

- O enfoque das habilidades sociais (The Social Skills Approach),
- O enfoque holístico (The Holistic Approach)⁷.

O *enfoque das habilidades sociais* baseia-se no modelo do falante nativo. O aprendente deve procurar assimilar a cultura para agir tal como um nativo, deve ser capaz de se comportar satisfatoriamente, isto é, de acordo com as normas e costumes nas diversas situações comunicativas e, para atingir esse objetivo, a comunicação não-verbal é fundamental. Para obter estes resultados, segundo Oliveras, os aprendentes devem recorrer a gestos e mímica adequada, bem como ao contacto visual e físico. O aprendente, segundo este enfoque, deverá possuir um vasto conhecimento da cultura da língua que aprende, abrangendo este conhecimento aspetos comportamentais muito específicos o que leva o aprendente a “esquecer” os seus próprios referentes culturais / identidade cultural ou a colocá-los num outro plano para assumir a nova cultura como sua (2000: 35).

Esta dimensão ou enfoque das habilidades sociais, tal como afirma Oliveras (2000:35) desenvolve no aprendente uma atitude que:

comporta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte de hablante, ya que aunque aplique los signos e señales propicios de la cultura en

⁷ Dicionario de términos clave ELE do Instituto Cervantes, consultado em 02-08-2013

cuestión, se le nota una falta de sinceridad en las acciones y de comprensión de los mecanismos e creencias más profundos de la cultura.

Este enfoque assenta numa perceção pragmática da competência linguística, uma vez que defende a utilização de técnicas específicas para a assimilação da cultura meta.

O enfoque holístico está mais desenvolvido que o anterior e tem também mais defensores ou adeptos, porque se baseia na atitude que o aprendente deve desenvolver face a outras culturas e às suas diferenças. A competência intercultural à luz do enfoque holístico de acordo com a autora anteriormente referida, procura incutir e desenvolver os aspetos emocionais e afetivos nos aprendentes de línguas, para assim reduzir os problemas e mal entendidos provenientes de um certo etnocentrismo. Segundo Murphy a finalidade deste enfoque consiste em mudar a atitude perante o Outro (Oliveras, 2000:36).

A linguagem é parte integrante da cultura, portanto, é pertinente estudar não apenas a linguagem mas também os aspetos culturais que permitam ao aluno compreender a língua estrangeira. Para isso, o aluno deve refletir e comparar a sua cultura com outras dimensões da cultura estrangeira, com o objetivo de criar uma certa empatia com o Outro, assimilar os seus costumes e compreender a sua forma de comportamento. Estar atento à diferença e aceitá-la, refletir sobre essas diferenças e, assim, comunicar sem dificuldades e com respeito pelo Outro. O objetivo deste enfoque não é que o aprendente anule a sua própria cultura ou identidade cultural mas, perante outra cultura com a qual deve interrelacionar-se segundo Meyer citado por Oliveras (2000:38), o aprendente deve estabilizar a sua própria identidade e ajudar os outros a também estabilizar a sua. Para isso, deverá possuir a capacidade necessária para se colocar no lugar do Outro, entender segundo o seu ponto de vista, conseguir situar essa perspetiva na sua própria cultura. Só assim será um “ator intercultural” cuja função é ser mediador entre as duas culturas, adquirindo desta forma uma verdadeira competência intercultural (Oliveras 2000:37).

Para Ronald Taft (citado por Oliveras, 2000:37), mediador intercultural:

es la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea,

el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural.

No que diz respeito ao processo de aquisição da competência intercultural o *Diccionario de Términos Clave de ELE* distingue três etapas:

- 1- *Nível monocultural* no qual o aprendente “olha” para a cultura estrangeira através dos seus próprios “óculos” culturais, ou seja, tendo como referentes culturais os da sua própria cultura e interpreta a cultura segundo a perspectiva da sua cultura, o que origina preconceitos e estereótipos.
- 2- *Nível intercultural* através do qual o aprendente está numa posição intermédia, situa-se entre a sua cultura e a cultura estrangeira. O aprendente já possui conhecimentos que lhe permitem fazer comparações entre as duas culturas e também consegue explicar algumas diferenças culturais.
- 3- *Nível transcultural* a partir do qual o aprendente consegue situar-se a uma certa distância das duas culturas, o que lhe permite ser mediador entre elas e, assim, desenvolver a sua própria identidade⁸.

Segundo Meyer (1991) a *competência intercultural* está relacionada com a atitude da pessoa perante outras culturas, isto é, a capacidade que se possui para agir de forma adequada, flexível, numa situação de comunicação. Para tal, é necessário possuir um conhecimento das diferenças culturais entre a cultura estrangeira e a própria cultura. Além disso, deverá ter a capacidade para resolver problemas interculturais.

La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (Meyer citado por Oliveras, 2000:37).

Para finalizar parece-nos pertinente incluir a definição de competência intercultural apresentada no DTC/ELE: “Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”⁹

⁸ Diccionario de términos clave ELE do Instituto Cervantes, consultado em 03-08-2013

⁹ Tomei a citação do Diccionario de términos clave ELE do Instituto Cervantes, consultado em 03-08-2013

4 - Documentos de referência no processo ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras

Os documentos que serviram de base e orientaram a minha prática letiva foram o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) para as línguas, publicado em 2001, no âmbito do Ano Europeu das Línguas, pelo Conselho da Europa, os *Programas de Espanhol do Ensino Regular* (Fernández, 2001), referentes à Formação Específica de Cursos Científico-Humanísticos, e o *Plano Curricular do Instituto Cervantes*.

4.1 - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) foi elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” (QECR; 2001:7). Este é um documento indispensável ao ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que visa a “harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (QECR, 2011:7) para “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (QECR, 2011:12).

De acordo com este documento, os aspetos socioculturais da língua meta merecem um lugar de destaque, uma vez que os “atos de fala se realizam nas atividades linguísticas e estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social” (QECR, 2001: 29). Esta abordagem é orientada para a ação, onde aprendentes de uma língua estrangeira são “atores sociais” que têm de cumprir tarefas, ou seja, que têm que participar em situações comunicativas reais. Neste sentido, tais aprendentes necessitam de desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam realizar atividades linguísticas diferenciadas, relativas a vários domínios, esferas de ação ou áreas de interesse.

Segundo o QECR “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo” e,

por isso, é “suficiente / importante para merecer uma atenção especial” (QECR, 2001:148).

4.2 - O Plano Curricular do Instituto Cervantes

O *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC) estabelece níveis de referência para o Espanhol, de acordo com o QECR. O PCIC foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma ferramenta útil aos professores de espanhol de todo o mundo.

O PCIC coloca o aluno no centro da planificação curricular. Os níveis de referência assentam em três dimensões interdisciplinares, sendo elas, a dimensão do agente social, a dimensão do falante intercultural e a dimensão do aprendente autónomo. A dimensão do falante intercultural destaca-se, no âmbito deste relatório, uma vez que esta dimensão está intimamente relacionada com a competência intercultural que o aluno de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, deve desenvolver ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem e, depois, ao longo da sua vida.

La dimensión de hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima. (...) Esta dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo (motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.) o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales”¹⁰.

¹⁰Plan Curricular do Centro Virtual do Instituto Cervantes, acedido em 25-07-2013

4.3 - Programas de Espanhol

Os *Programas de Espanhol*, referentes à formação específica de cursos científico-humanísticos, nível de continuação do 10º ano e nível de iniciação do 10º ano, seguem as orientações do QECR, adotando uma metodologia orientada para a ação, daí que a língua seja vista, segundo o QECR, como um “*instrumento privilegiado de comunicação*” onde o aluno é o “*centro da aprendizagem*”. O objetivo primordial destes programas é o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes de línguas.

O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma proporcionam uma melhor compreensão da língua materna, dado que se promove a reflexão sobre o funcionamento de ambas. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua, quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – AÇÃO

Na segunda parte deste Relatório apresenta-se o contexto da investigação, com a fundamentação de toda a abordagem didática do campo de ação, faz-se a descrição das atividades desenvolvidas através da implementação de estratégias, tais como, a utilização de material autêntico, a abordagem intercultural e o método indutivo, nas regências lecionadas durante o ano letivo 2012-2013, em duas turmas de 10º ano, na Escola Secundária de Santa Maria da Feira. Por fim, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir da aplicação de questionários.

1-O contexto de investigação

1.1 - A Escola

A Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Ensino Básico de Santa Maria da Feira fica situada na cidade de Santa Maria da Feira, uma das cidades da Área Metropolitana do Porto, que pertence ao Distrito de Aveiro. A Escola começou a funcionar em 1982 e as suas instalações foram recentemente intervencionadas no âmbito do Programa de Requalificação e Modernização das Escolas Secundárias. Trata-se de um edifício de arquitetura moderna, composto por seis blocos (A, B, C, D, E e G), com um total de 94 salas de aula e um complexo desportivo. Bem estruturada e dotada de bons equipamentos, a escola possui excelentes espaços interiores e exteriores para os alunos conviverem e estudarem. Possui uma biblioteca confortável, com um espaço amplo e agradável, que convida ao estudo e um auditório propício às atividades socioculturais. O edifício sofreu o *impacto* tecnológico implementado nos últimos anos no parque escolar em Portugal e, por conseguinte, as salas, além de estarem equipadas com mobiliário moderno, arejadas e iluminadas, possuem quadro interativo, videoprojector e computador à disposição de professores e alunos. A população escolar é constituída por 1651 alunos, sendo estes oriundos da cidade de Santa Maria da Feira e da maioria das freguesias do concelho. O corpo docente e não docente é estável, constituído por trabalhadores experientes. A Escola possui cerca de 175 professores, sendo 82,9% do

Quadro de Escola. Trata-se de uma escola em que a disciplina de espanhol tem um lugar de destaque, uma vez que existem nove professoras afetas a essa disciplina.¹¹

1.2 - O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio Monodisciplinar de Espanhol foi constituído por três professoras estagiárias, com profissionalização nas áreas de Português, Inglês e Alemão, e com experiência profissional na área. O Núcleo de Estágio revelou-se um grupo de trabalho dinâmico e empreendedor, uma vez que o objetivo era comum: melhorar a prática docente.

1.3 – As turmas objeto do estudo

No ano letivo 2012-2013 foram atribuídas duas turmas de Espanhol do ensino secundário à orientadora do Núcleo de Estágio. As regências lecionadas pelas professoras estagiárias foram repartidas por essas turmas.

A turma do 10°C, de espanhol iniciação, nível A1 da área de Científico-Humanísticos do Curso de Ciências e Tecnologias, era composta por 28 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo que apenas 24 responderam ao questionário final deste projeto. No geral, esses alunos revelaram interesse pelas aulas de espanhol, manifestaram curiosidade pelos aspetos socioculturais relacionados com a língua e pelos novos conteúdos, encontrando-se, durante este ano letivo, à “descoberta” da língua. A turma era heterogénea, com um grupo de alunos que se destacaram positivamente, ainda que com alguns elementos que revelaram dificuldades, sobretudo na expressão oral. Outros elementos manifestaram problemas comportamentais e de postura merecendo, por isso, especial atenção e um tratamento diferenciado, tendo sido responsabilizados pelo seu comportamento com alguma frequência.

A turma do 10° B, H, M, nível B2, integrava alunos de 3 turmas distintas, tendo no seu total 22 alunos. A maioria, 19 alunos, do 10°B, dois deles do 10° H e um do 10°

¹¹ <http://esc-sec-feira.org/?idperfil=38>- página web da escola consultada em 25-07-2013

M, pertencia à área de Científico-Humanísticos e ao Curso de Ciências e Tecnologias, havendo na turma um aluno do curso de Artes Visuais e um do curso de Ciências Socioeconómicas. Verificamos que se tratava de uma turma heterogénea, com alunos que se destacaram pelos conhecimentos linguísticos, competências, maturidade e postura na sala de aula. Esta turma não revelou problemas a nível comportamental, embora tivesse tido alguns elementos que manifestaram falta de responsabilidade e fraca pontualidade. A turma esteve motivada para a aprendizagem da língua, mas muitos alunos revelaram algumas dificuldades na expressão oral.

O nível B2, que é o nível do manual adotado, não esteve adequado às competências e maturidade dos alunos, uma vez que o programa de espanhol de 10º Ano de Continuação, prevê uma subdivisão dos níveis veiculados pelo Marco Comum de Referência para as Línguas, estando previsto para o início de ciclo o nível B1.1. e o nível B2.1, estando o B2.2, destinado só para o final de ciclo. Esta discrepância entre o nível e as competências dos alunos dificultou a planificação das atividades e a preparação de materiais adequados, uma vez que os temas destinados ao nível B2 são direcionados para alunos com mais maturidade e competências linguísticas mais avançadas. Além disso, esta turma incluía um aluno portador de *mutismo seletivo*, o que exigiu da parte do professor um tratamento especial e diferenciado para que o aluno não se sentisse excluído das atividades desenvolvidas nas aulas.

1.4 – Considerações gerais

Os temas abordados nas regências foram atribuídos pela orientadora de estágio, bem como os conteúdos gramaticais e comunicativos relacionados com os temas em questão. As datas de cada regência obedeceram a uma sequência lógica, foram intercaladas com as datas das regências das minhas colegas e com o trabalho da orientadora, uma vez que todas lecionamos às mesmas turmas. Por conseguinte, os conteúdos teóricos de algumas unidades didáticas ofereciam mais possibilidades de exploração de conteúdos socioculturais do que outros, tendo, por vezes, dificultado a tarefa de investigação, análise, elaboração de materiais e estratégias. Apesar disso, em todas as aulas por mim lecionadas foram abordados aspetos socioculturais, devidamente contextualizados, interrelacionados com os conteúdos linguísticos e os procedimentos.

Os quadros seguintes exibem as datas e os temas das regências, bem como as turmas a que se destinaram e os conteúdos abordados, ainda que de forma sintetizada.

Quadro 1.
Calendário das regências lecionadas

Aulas	Tema	Data	Turma
Aula zero (0)	<i>Relaciones familiares</i>	29/10/2012	10º C
Aulas 1 e 2	<i>Gestiones y Papeleo: Reclamaciones y órganos del gobierno</i>	3 e 5/12/2012	10º B, H, M
Aulas 3 e 4	<i>Ocio y tiempo libre</i>	21 e 23/01/2013	10º C
Aulas 5 e 6	<i>Nuevos Tiempos, nuevas profesiones</i>	6 e 11/03/2013	10º B, H, M
Aulas 7 e 8	<i>Fiestas en España</i>	15 e 17/04/2013	10º C
Aulas 9 e 10	<i>Trastornos alimenticios</i>	13 e 15/2013	10º B, H, M

Quadro 2.
Conteúdos lecionados nas regências

	Conteúdos léxicos	Conteúdos gramaticais	Conteúdos culturais
Aula zero (0) <i>Relaciones familiares</i> (10º C)	Vocabulário relacionado com o tema da unidade didática: Família, relações familiares, tipos de famílias	Adjetivos possessivos.	Reconhecer os membros da Família Real. Comparar tipos de famílias. Identificar famílias famosas.
Aulas 1 e 2 <i>Reclamaciones y órganos del gobierno</i> (10º B, H, M)	Vocabulário relacionado com o <i>botellón</i> . Cartas de reclamação formais. Organização do governo	Pronomes relativos e advérbios.	Botellón. Organização político-administrativa de Madrid. Órgãos do Governo.
Aulas 3 e 4 <i>Ocio y tiempo libre</i> (10º C)	Atividades de ócio e tempo livre. As tapas.	Verbo <i>gustar</i> . Advérbios <i>gustar</i> , <i>tampoco</i> .	Atividades de ócio da juventude espanhola e portuguesa. Hábitos gastronómicos e sociais: <i>el tapeo</i>
Aulas 5 e 6 <i>Nuevos Tiempos, nuevas profesiones</i> (10º B, H, M)	Profissões, vocabulário relacionado com o currículo. Mundo do trabalho e entrevistas de emprego.	Infinitivo Presente do Conjuntivo	O mundo do trabalho em Espanha. Entrevistas de trabalho. Comparação entre as formas de tratamento em Espanha e Portugal
Aulas 7 e 8 <i>Fiestas en España</i> (10º C)	Vocabulário relacionado com o mundo das festas espanholas e portuguesas.	Pronomes de objeto direto. Comparativos. Gerúndio.	O mundo festivo em Espanha e Portugal: comparação entre as formas de tratamento em Espanha e Portugal.
Aulas 9 e 10 <i>Trastornos alimenticios</i> (10º B, H, M)	Vocabulário relacionado com problemas alimentares: Anorexia, Bulimia, Megarexia, Ortorexia.	Presente do conjuntivo. Condicional simples.	Estereótipos atuais de beleza. Problemas relacionados com a conduta alimentar de alguns famosos. Linguagem juvenil espanhola e portuguesa.

1.5 – Apresentação e definição da área de investigação.

A Educação para o Séc. XXI defende a promoção de valores, da igualdade social, do respeito, da tolerância e da empatia pelo Outro, com o objetivo de se construir uma cidadania democrática. Numa sociedade onde a multiculturalidade se tornou uma realidade, a instituição escolar desempenha, cada vez mais, um papel relevante na construção de uma sociedade capaz de *gerir os seus conflitos* e de promover a *compreensão mútua* (UNESCO, 1996:102). Neste sentido, é inevitável que as práticas implementadas nas escolas reflitam os avanços sociais proporcionados pela globalização e pela proliferação de diversas culturas que se entrecruzam e permitem o contacto entre indivíduos com diferentes repertórios linguísticos e diferentes visões do mundo. Tomamos consciência dos desafios colocados por estas alterações na sociedade e procuramos guiar-nos pelas orientações impostas pelos documentos de referência para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, que afirmam ser de extrema importância fomentar o desenvolvimento da personalidade dos aprendentes numa perspetiva intercultural. No entendimento do QECR: “Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.”

Se os indicadores mencionados anteriormente já apontavam para a importância da interculturalidade nas aulas de língua estrangeira, os primeiros contactos que estabelecemos com os alunos, as primeiras aulas a que assistimos, deram-nos a oportunidade de constatar que os mesmos revelavam alguma falta de conhecimento acerca das características socioculturais e que os aspetos socioculturais nem sempre eram introduzidos nas aulas numa perspetiva intercultural, o que levou a delinear o tema do relatório de estágio no sentido de construir os alicerces para o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes, através dos conhecimentos socioculturais adquiridos ao longo do ano letivo com base numa abordagem intercultural.

1.6 – Linhas orientadoras para a intervenção

A observação feita nas aulas a que assistimos e os primeiros contactos que estabelecemos com os alunos, quer nas aulas da orientadora, quer nas aulas das colegas estagiárias, permitiram-nos concluir que os alunos revelavam alguma falta de consistência nos conhecimentos relativos aos aspetos socioculturais da língua em questão e que os referentes culturais nem sempre eram transmitidos, tendo por base uma abordagem intercultural. Tal evidência levou-nos à conclusão de que esta seria uma área pertinente para estudo e intervenção. Como consequência, a área de realização do trabalho definiu-se como sendo a abordagem intercultural para proporcionar conhecimentos socioculturais aos alunos e, por esta via, criar os alicerces para o desenvolvimento de uma competência intercultural que se enriquece ao longo de toda a vida.

Para a concretização deste objetivo seria necessário e inevitável implementar estratégias e desenvolver atividades que permitissem a comparação entre as duas realidades, ou seja, estabelecer um contraste entre a própria cultura e a cultura meta com o intuito de encontrar aspetos semelhantes ou diferentes e compreender determinados comportamentos, costumes e hábitos, criando uma certa receptividade e abertura à diferença. Assim, após a definição da problemática foram implementadas estratégias diversificadas, capazes de captar o interesse dos alunos e ultrapassar as lacunas identificadas. O uso de material autêntico, a abordagem intercultural e o método indutivo foram as estratégias escolhidas para a realização do trabalho. Apesar de este enfrentar o espaço da subjetividade, é possível concretizá-lo desde que sejam utilizadas técnicas de recolha de dados que lhe confirmem a validade necessária. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram os questionários distribuídos no final de cada Unidade Didática sob a forma de ficha de autoavaliação. Cada ficha de autoavaliação distribuída incluía questões destinadas a averiguar a eficácia das estratégias implementadas, tendo sido norteadas pelo tipo de conteúdos transmitidos em sala de aula, sempre planificados de acordo com o perfil dos alunos, os seus interesses, gostos e as suas dificuldades, incluindo ainda questões destinadas a aferir os conhecimentos apreendidos e as dificuldades não superadas. Além destes questionários foi ainda aplicado um questionário final que incluiu as respostas às seguintes problemáticas: qual era o nível de conhecimento cultural dos alunos antes de iniciarem a aprendizagem da Língua?

Qual é o nível de conhecimento dos alunos após a intervenção educativa baseada na perspectiva intercultural?

1.7- Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos elaborados para a recolha de dados foram os questionários. Estes foram aplicados ao longo do ano no final de cada Unidade Didática, sob a forma de fichas de autoavaliação. Além disso, foi aplicado um questionário final com questões de resposta aberta e questões de resposta fechada (anexo 1). As questões de resposta fechada permitiram impor algumas limitações nas respostas e tornar o estudo menos ambíguo, enquanto as questões de resposta aberta permitiram obter outro tipo de informação pertinente para a investigação, conferindo-lhe mais profundidade e consistência.

1.8 - Atividades desenvolvidas

As atividades planificadas tiveram como objetivo ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos, bem como construir os alicerces necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, uma vez que o centro do processo de ensino-aprendizagem é o estudante. Como consequência, as atividades realizadas, as metodologias desenvolvidas, os recursos e materiais elegidos foram sempre variados, atrativos e motivadores para despertar a atenção dos alunos de ambas as turmas. “Ya que hablar de aprendizaje, segundo Sonsoles Fernández, significa hacer del aprendiz el eje de toda la tarea didáctica y concederle un papel activo y responsable en todo el proceso” (Sonsoles Fernández, 2004:413).

Nesse sentido, orientamo-nos para a implementação de estratégias e atividades diversificadas; elaboração de materiais capazes de levar os alunos a refletir sobre as duas culturas, além da introdução de inúmeros referentes culturais, uma vez que o que se pretendia era motivar os estudantes a alargarem os seus conhecimentos socioculturais e aproximá-los da cultura meta promovendo, tal como afirma Rogelio Ponce de León: “la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta” (2006:249).

Aula 0

Tema: *Relaciones Familiares*

Conteúdos léxicos: *vocabulário relacionado com a família: graus de parentesco, relações familiares, tipos de famílias.*

Conteúdos culturais: *tipos de famílias em Espanha e em Portugal, famílias famosas, Família Real Espanhola.*

Objetivos: *Introduzir referentes culturais da cultura espanhola muito relevantes; fomentar a capacidade de relacionar a própria cultura com a cultura estrangeira, no que diz respeito aos tipos de famílias que se podem encontrar nas duas sociedades; refletir sobre as diferenças e as semelhanças culturais.*

A primeira aula com a turma do 10º ano de iniciação, teve como tema a família, tema esse que proporcionou a introdução de alguns aspetos socioculturais pertinentes. Após as apresentações iniciais e o diálogo estabelecido com os alunos para criar um ambiente mais relaxado e familiar, visualizou-se um vídeo de uma campanha publicitária que serviu de introdução ao tema. De seguida, foram projetadas algumas imagens com vários tipos de famílias e foi-lhes pedido que identificassem os tipos de famílias representados nas mesmas (anexo 2). Esta atividade permitiu iniciar a abordagem intercultural, uma vez que proporcionou uma interação oral com toda a turma sobre os tipos de famílias mais comuns na sociedade portuguesa comparativamente com os tipos de famílias mais comuns na sociedade espanhola. Os alunos admitiram que todas as sociedades sofreram algumas alterações nas últimas décadas. Hoje em dia os tipos de famílias mais comuns já não são as famílias nucleares, existem muitas famílias monoparentais e também já se visualizam mais famílias multiculturais.

Não existem grandes diferenças entre o tipo de famílias que se encontram na sociedade espanhola quando comparadas com as existentes na sociedade portuguesa. Esta interação serviu não só para falar das alterações que tem sofrido a sociedade, relacionadas com esta temática, bem como para se reverem os novos tipos de famílias que têm surgido nos últimos anos, que já se tornaram comuns na nossa sociedade e noutras sociedades a nível mundial. Esta atividade também permitiu a introdução de algum léxico novo relacionado com o tema.

A atividade que se seguiu teve como objetivo estabelecer uma ponte entre a atividade anterior e a seguinte, para que não houvesse uma viragem demasiado brusca para esse exercício (anexo 3). Segundo Richards e Lockhart, “las transiciones eficaces contribuyen a mantener la atención de los alumnos y a conectar una actividad a la siguiente” (1998:112). Os alunos visualizaram imagens de algumas famílias famosas, conhecidas internacionalmente, provenientes de diversas culturas e algumas famílias famosas espanholas, com o objetivo de as identificarem e classificarem quanto ao seu tipo, sendo-lhes apresentada, por fim, a Família Real Espanhola, que a grande maioria identificou de imediato. A Família Real Espanhola foi pretexto para introduzir o léxico relacionado com os graus de parentesco e as relações familiares entre os seus membros. Assim, aproveitou-se para apresentar a Família Real Espanhola que é um símbolo da cultura espanhola e um referente cultural muito importante para os aprendentes deste idioma, sobretudo os que estão a iniciar a sua aprendizagem (anexo 4).

Esta atividade, também serviu para mais um momento de interação com a turma e para refletir sobre a organização política de Espanha, em comparação com a organização política de Portugal. Todos os alunos responderam que são organizações políticas diferentes, sendo a realidade espanhola uma Monarquia e a realidade portuguesa uma República. Nesta atividade foi possível identificar alguns estereótipos entranhados nas conceções dos alunos relativamente à Família Real Espanhola. No que diz respeito à Família Real, os alunos resolveram um conjunto de atividades que permitiram desenvolver a sua competência audiovisual e a compreensão auditiva, uma vez que visualizaram um vídeo e completaram a árvore genealógica da Família Real. Os exercícios e atividades foram sempre pensados para o perfil destes alunos, adequados ao seu nível de aprendizagem e contemplaram o desenvolvimento de várias competências.

Aulas 1 e 2

Unidade Didáctica: *Gestiones y Papeleo: Reclamaciones y órganos del gobierno.*

Conteúdos léxicos: vocabulário relacionado com o “*Botellón*”, vocabulário relacionado com as cartas de reclamação formais, vocabulário relacionado com a organização político-administrativa de Madrid e com o “*Ayuntamiento*” de Madrid.

Conteúdos culturais: fenómeno cultural típico: *Botellón*; organização político-administrativa de Madrid; Órgãos do governo: *Ayuntamiento*.

Objetivos: proporcionar referentes culturais relacionados com o tema; criar as bases necessárias ao desenvolvimento da competência intercultural; fomentar a reflexão sobre a sua cultura e sobre a cultura meta.

A primeira aula com a turma de 10º ano nível de continuação e desta Unidade Didática, após as respetivas apresentações e diálogo inicial, começou com a visualização de um conjunto de imagens que serviram de motivação e introdução ao tema da aula, bem como para ativar e ampliar o léxico necessário para a realização dos exercícios seguintes (anexo 5). As atividades iniciais desta aula foram um pretexto para introduzir a estrutura de uma carta de reclamação formal, uma vez que o objetivo principal desta aula era que os alunos compreendessem a estrutura de uma carta de reclamação formal e visualizassem as partes que a compõem, para que no final fossem eles próprios capazes de escrever uma carta de reclamação.

As atividades iniciais permitiram introduzir este conteúdo devidamente contextualizado através da análise de um fenómeno sociocultural típico da sociedade espanhola: o *Botellón*. (anexo 6). Apesar do nível de aprendizagem em que se encontravam estes alunos, muitos nunca tinham falado sobre o fenómeno e não o conheciam. Estes alunos tiveram, desta forma, a oportunidade de conhecer um referente sociocultural típico da cultura espanhola e desenvolverem a sua competência de compreensão auditiva, uma vez que escutaram uma gravação sobre o referido fenómeno, onde eram abordados os problemas que tem provocado, as reações das pessoas que estão contra e os motivos dos jovens que participam nestes encontros. Segundo Gil-Toresano Berges “para desarrollar su conocimiento y dominio de la lengua, el aprendiente debe tener constante acceso a un input de lengua hablada que pueda comprender” (2004:899). Os alunos expressaram a sua própria opinião e refletiram sobre as consequências e o incómodo que pode causar um evento deste género. Alguns alunos afirmaram que não se importavam de participar, até gostariam de o fazer, mas muitos concordaram que este não é um comportamento adequado e saudável, antes pelo contrário, é algo que pode provocar graves danos à saúde dos jovens.

Muitos alunos disseram que em Portugal esta prática não é habitual, ainda que os jovens portugueses também se juntem para conviver e “beber uns copos”, sobretudo à noite nos bares e discotecas. Esta perspetiva foi contrariada, quando informados de que em Portugal já se pratica, sobretudo no meio estudantil universitário e que há também casos em que os jovens espanhóis, em especial na região do Algarve, atravessam a fronteira para fazer *Bottellones* em território português, onde ainda não são proibidos, provocando alguns danos nos espaços públicos. Esta informação deixou-os bastante surpreendidos e levou-os a fazer uma reflexão e comparação entre os hábitos dos jovens espanhóis e portugueses, o que contribuiu para o desenvolvimento dos conhecimentos interculturais deste grupo de alunos, que se mostrou bastante interessado neste tema.

Uma vez que se trata de um tema controverso e são várias as pessoas que reclamam por causa do ruído que os jovens provocam durante toda a noite, os estragos que fazem junto das entradas dos edifícios, nos parques, jardins e nas vias públicas, permitiu-nos a introdução da estrutura de uma carta de reclamação e as partes que a compõem. Os alunos foram convidados a organizar uma carta de reclamação que estava completamente desorganizada e, desta forma, puderam deduzir e identificar as diferentes partes da estrutura da carta (anexo 7). Os alunos foram, ainda, chamados à atenção sobre a forma como se inicia e se termina uma carta formal. Foi-lhes solicitado que enumerassem algumas formas de iniciar/saudar em português e depois visualizaram algumas formas em espanhol, seguidas de tempo de reflexão e comentários. Praticamente todos concluíram que existem formas muito distintas de uma cultura para a outra (anexo 8).

No final da aula foi-lhes pedido que escrevessem uma carta de reclamação dirigida ao Ayuntamiento de Madrid, sinalizando o ruído e os distúrbios causados pelos *botellones* realizados junto das suas portas e ruas. Para a realização desta tarefa os alunos contaram com a informação que retiraram das atividades de “*input*” anteriores. Esta atividade teve como objetivo consolidar os seus conhecimentos e desenvolver a competência de produção escrita. Segundo Cassany & Coma “*escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad (...)*” (2004: 917).

A segunda aula desta unidade foi igualmente rica em referentes socioculturais, uma vez que trata o tema: órgãos do governo. No início da aula e para se fazer a ligação

com a aula anterior sobre cartas de reclamação e formas de reclamar junto de uma instituição pública, por motivos de problemas de ordem pública, os alunos foram confrontados com um documento estandardizado para fazer reclamações dessa índole, retirado do *site* do Ayuntamiento de Madrid. Contactaram, analisaram e preencheram os dados pessoais do formulário autêntico (anexo 9). Foi-lhes ainda perguntado se conheciam algum formulário idêntico em Portugal proveniente de alguma instituição pública portuguesa que tivesse os mesmos fins. A resposta foi negativa. Nenhum aluno conhecia um documento idêntico, mas todos afirmaram que este tipo de documentos disponibilizados *online* eram de facto muito úteis, pois não havia necessidade da deslocação das pessoas para reivindicar um direito.

Nesse sentido, foi-lhes pedido que pesquisassem e explorassem os *sites* de instituições públicas, com o objetivo de encontrarem documentos idênticos e também para se aperceberem da utilidade desses sites. O referido documento, que exploraram no início desta aula, serviu de elo de ligação com as atividades centradas na organização político administrativa de Madrid e em um dos órgãos do governo espanhol o *Ayuntamiento*. Os alunos obtiveram informações sobre a organização político-administrativa de Madrid e o *Ayuntamiento* através de textos escritos e da respetiva análise. Segundo Acquaroni:

la incorporación de la comprensión lectora como práctica habitual dentro de los planes de enseñanza de una L2, supone desplegar actividades dentro del aula orientadas a activar, seleccionar y aplicar adecuadamente el caudal de recursos ya adquiridos que posee el lector, y vincularlos con la información que proporciona el texto. (2004:960) (anexo 10).

Após a leitura e a compreensão dos textos, atividades orientadas para o desenvolvimento da compreensão escrita, os alunos refletiram e compararam em interação oral a organização das cidades portuguesas com a organização da cidade de Madrid, chegando à conclusão que a organização é diferente, talvez dada a dimensão da cidade, que difere de qualquer cidade portuguesa. Os alunos consideraram interessante o facto de Madrid estar subdividida em distritos e bairros. Em Portugal as cidades estão divididas por freguesias. Como semelhança destacaram o facto das eleições se realizarem de quatro em quatro anos.

O conteúdo gramatical desta Unidade Didática foi introduzido através de um jogo de adivinhas devidamente contextualizado e relacionado com o tema da atividade

anterior. Segundo Caballero de Rodas (2001) “los juegos comunicativos son un buen recurso para promover la comunicación en el aula, ya que para empezar, acostumbran a motivar al alumno”.

Aulas 3 e 4

Unidade Didáctica: Ocio y Tiempo libre

Conteúdos léxicos: *vocabulário relacionado com as atividades de tempos livres, vocabulário relacionado com o fenómeno sociocultural típico da sociedade espanhola: el tapeo.*

Conteúdos culturais: *atividades de ócio e tempos livres da juventude espanhola e portuguesa, fenómeno sociocultural típico da sociedade espanhola: el tapeo.*

Objetivos: *Tomar consciência da diversidade cultural; familiarizar-se com referentes culturais importantes relativos à cultura da língua que aprendem.*

Na primeira aula desta Unidade Didáctica, lecionada aos alunos do 10º ano de iniciação, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir e ampliar léxico relacionado com as atividades de tempos livres e de lazer. Nesse sentido, a primeira atividade da aula serviu para introduzir o tema com a apresentação de diversos objetos usados diariamente pelos jovens para ocuparem os seus tempos livres (anexo 11). O facto de se utilizarem os objetos reais motivou os alunos, despertou o seu interesse desde o primeiro momento da aula. Seguiram-se algumas atividades que contribuíram para ampliar o léxico relacionado com o tema e para o praticar, bem como para identificar verbos relacionados com esse léxico (anexo 12).

Com o objetivo de introduzir o verbo *gustar*, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a canção de *Manu Chao*, “*Me gustas tú*”, cujo cantor lhes foi apresentado antes de ouvirem a canção e visualizarem o vídeo (anexo 13). Os alunos resolveram, durante a audição, alguns exercícios de compreensão auditiva, sendo esta uma forma de desenvolverem essa competência específica através de material autêntico e culturalmente rico (anexo 14). Segundo Caballero de Rodas “*la enseñanza de la comprensión oral es primordial en el aprendizaje de la LE si lo que se persigue es que el aprendiz pueda alcanzar una competencia suficiente para comunicarse oralmente en*

situaciones de la vida diaria” (2001:266). Os alunos mostraram-se entusiasmados com esta atividade e pediram, várias vezes, para escutarem a canção novamente. De forma a conseguir que os alunos inferissem as regras de conjugação do referido verbo foi-lhes pedido que preenchessem alguns espaços em branco de uma tabela com a conjugação do verbo.

Na segunda aula desta Unidade, os alunos foram confrontados com um gráfico, onde puderam verificar quais são as atividades de lazer e tempos livres mais frequentes dos jovens espanhóis (anexo 15). Esta atividade serviu de ligação à aula anterior, de motivação para a nova aula e, ainda, para desenvolver a competência intercultural dos alunos, uma vez que lhes foi pedido para analisarem e refletirem sobre os dados do gráfico comparativamente com as atividades de tempos livres dos jovens portugueses. Os alunos enumeraram algumas das atividades que preenchem os seus tempos livres e chegaram à conclusão que as atividades referidas são semelhantes às atividades referidas pelos jovens espanhóis. Segundo Neuner:

We have a good chance of dealing successfully with the foreign world if we manage to activate such socio-cultural categories of our own world that give us firm foundation for, metaphorically speaking, “building bridges” between our own world and the foreign world which enable us to venture into the foreign world in our imagination (Neuner, 2003: 48).

Ao analisarem o gráfico repararam em algumas palavras desconhecidas que foram esclarecidas e que serviram para introduzir a atividade seguinte, uma vez que se reportavam à segunda atividade mais frequente dos espanhóis, um fenómeno típico da sociedade espanhola: *el tapeo*. Desta forma foi introduzido mais um referente cultural, devidamente enquadrado com o tema e contextualizado. Nesta aula, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a história das *Tapas* e perceber o que significa a expressão “*ir de tapas*”, entre outras expressões e léxico novo que adquiriram com as atividades que desenvolveram. Para isso, contactaram com material autêntico ao visualizar um vídeo com informação sobre o tema e desenvolveram a sua competência de compreensão audiovisual (anexo 16). No final da visualização e dos exercícios de compreensão tiveram a oportunidade de refletir, dar a sua opinião sobre este conteúdo cultural e comparar este hábito com hábitos e costumes da sua própria cultura. Os alunos chegaram à conclusão de que, apesar dos portugueses também gostarem de se reunir

com os amigos para “beber uns copos”, petiscar e conversar, o que se petisca nos bares portugueses é completamente diferente das “*tapas*” espanholas.

Muitos foram os que disseram que não se importavam nada de experimentar essas iguarias, pois tinham muito bom aspeto, afirmando que este tipo de convívio lhes parecia salutar e interessante. Os alunos também gostaram muito de conhecer a história deste aspeto cultural da vida dos seus vizinhos espanhóis, que lhes foi introduzida num texto com exercícios de compreensão, sendo esta também uma forma de desenvolver a compreensão escrita e a leitura (anexo 17). No final desta aula, para consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática, os alunos levaram para trabalho de casa um exercício muito simples de expressão escrita onde tinham que escrever um *e-mail* para um amigo a descrever e enumerar as atividades de tempos livres mais frequentes de espanhóis e portugueses (anexo 18). Esta Unidade foi muito rica em aspetos socioculturais e permitiu aos alunos desenvolver a competência comunicativa intercultural, uma vez que os enfoques que estão na base destas duas aulas são o enfoque comunicativo e o enfoque cultural. Pretendeu-se enriquecer culturalmente os alunos e, ao mesmo tempo, “despertar” a competência intercultural, pedindo-lhes que refletissem e comparassem os seus próprios hábitos com os hábitos dos falantes da língua estrangeira que estavam a aprender. Facilmente se verificou o entusiasmo e a curiosidade dos alunos ao longo das duas aulas.

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação no final da Unidade para refletirem sobre os conteúdos abordados e sobre a sua própria aprendizagem, tornando-se, por esta via, mais responsáveis e atentos (anexo 19), tal como afirma Sonsoles Fernández: “hablar de aprendizaje significa hacer del aprendiz el eje de toda la tarea didáctica y concederle un papel activo y responsable en todo el proceso” (2004:411).

Uma das perguntas do questionário de autoavaliação estava orientada para o reconhecimento da importância em aprender aspetos culturais nas aulas. Todos os alunos responderam afirmativamente. Alguns afirmaram que essa era uma forma de aumentar a sua cultura geral e os seus conhecimentos sobre o país e a cultura da língua que estão a aprender, outros ainda disseram que, desse modo, ficavam a perceber melhor os espanhóis e os seus costumes.

Estes resultados revelam uma mudança de atitude perante o idioma, cuja aprendizagem iniciaram no presente ano letivo, enriquecendo a escolha que, de acordo

com as respostas obtidas oralmente na aula de apresentação, tinha sido baseada na facilidade da aprendizagem da língua e na facilidade de obtenção de qualificações elevadas.

Aulas 5 e 6

Unidade Didática: *Nuevos tempos, nuevas profesiones*

Conteúdos léxicos: *vocabulário relacionado com as profissões, com o mundo do trabalho: curriculum e entrevistas.*

Conteúdos culturais: *o mundo do trabalho em Espanha; entrevista de trabalho em Espanha, comparação entre as formas de tratamento utilizadas numa entrevista de trabalho em Portugal e Espanha.*

Objetivos: *aumentar a sensibilidade e o interesse pela cultura estrangeira e os seus falantes; compreender comportamentos dos falantes de outras culturas; comparar diferenças entre as duas culturas; compreender a importância da elaboração de um curriculum e tomar consciência dos comportamentos a ter ou evitar numa entrevista de trabalho.*

A primeira aula desta unidade começou com um jogo de palavras, relacionadas com o tema com o objetivo de criar um ambiente mais relaxado, familiar e de conseguir captar a atenção dos alunos desde o primeiro minuto da aula (anexo 20). Este jogo permitiu que os alunos chegassem facilmente ao tema da unidade didática e ativassem conhecimentos prévios. A atividade seguinte procurou o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos e a leitura, através de um texto jornalístico onde se apresentavam um leque de futuras profissões. Este texto permitiu aos alunos fazer uma reflexão sobre as alterações que a sociedade atual tem vindo a sofrer a nível laboral, tema bastante adequado ao perfil destes alunos que brevemente poderão estar a entrar no mundo laboral ou a escolher uma profissão (anexo 21). Este tema comporta uma forte carga sociocultural, uma vez que os avanços tecnológicos e as mudanças sociais implicam o aparecimento de novas profissões, associadas às necessidades da sociedade moderna. Os alunos concluíram que algumas das profissões abordadas no texto irão surgir em breve, quer em Portugal como em Espanha, porque ambos os países vão sentir o mesmo tipo de necessidades e sofrer mutações sociais idênticas. Alguns exemplos de

profissões sugeridas pelos alunos neste contexto são a de bioinformático e de nano-médico.

Está subjacente a qualquer profissão a elaboração de um curriculum. Por conseguinte os alunos foram questionados sobre a forma como se elabora um curriculum: a sua estrutura e a informação que o mesmo deve incluir. De um modo geral, os alunos conseguiram enumerar muita informação que um curriculum deve incluir, uma vez que este já não era um conteúdo novo para eles. Após terem visualizado alguns exemplos e deduzida parte da informação necessária à elaboração de um curriculum, seguiu-se uma atividade baseada no enfoque comunicativo com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa intercultural e pôr em prática os conhecimentos apreendidos (anexo 22). No enfoque comunicativo apresentado no *Diccionario de Términos Clave* do Instituto Cervantes:

La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase. Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por tres principios: Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.(...).¹².

Os alunos, aos pares, tiveram que preencher um curriculum onde só um dos companheiros possuía a informação o que obrigou a uma interação oral entre eles, por forma a ser obtida a informação necessária ao preenchimento do curriculum. Para trabalho de casa e consolidação dos conhecimentos adquiridos, os alunos tiveram que elaborar o seu próprio curriculum (anexo 23).

A segunda aula desta unidade didática centrou-se na elaboração de uma entrevista de trabalho, após terem sido realizadas as atividades de *input* que facilitaram a tarefa e introduziram o vocabulário e as estruturas necessárias ao cumprimento da mesma. Segundo Cassany: “es recomendable ofrecer al aprendiz el *input* o caudal lingüístico necesario [...] y facilitar el acceso a material auxiliar de apoyo” (2004: 933).

Os alunos visualizaram um vídeo sobre uma entrevista e realizaram atividades de compreensão audiovisual que lhes permitiram refletir sobre vários aspetos

¹² Plan Curricular do Centro Virtual do Instituto Cervantes acedido em 28-08-2013

relacionados com o mundo laboral e a preparação de uma entrevista de trabalho (anexo 24). Após a visualização refletiram sobre as semelhanças e as diferenças entre uma entrevista realizada em Espanha e uma entrevista realizada em Portugal. Foram ainda chamados à atenção para a forma de tratamento utilizada na entrevista, tendo alguns alunos assinalado que existe uma diferença na forma como as pessoas se tratam nas entrevistas realizadas em Espanha.

As formas de tratamento que em Português correspondem ao “*tú*” e “*usted*” do espanhol são respetivamente “*tu*” e “*senhor(a)*”. Apesar de existir alguma equivalência semântica nestas expressões, esta nem sempre se traduz numa equivalência pragmática, uma vez que as situações de uso não são as mesmas em ambas as línguas. Por exemplo, numa entrevista de trabalho em Espanha é possível que o entrevistador e o entrevistado se tratem por “*tú*”, o que seria de todo impensável em Portugal. Alguns alunos referiram que não consideram esta forma tratamento em Espanha uma falta de educação dado que está relacionada com o próprio contexto sociocultural. Por isso, não é suficiente assinalar apenas as diferenças das formas de tratamento sem as contextualizar através de exemplos de casos concretos. Neste sentido, é muito importante que o professor aborde estes aspetos nas aulas porque são interessantes, motivadores para os alunos e uma forma de os aproximar da cultura da língua que estão a aprender.

Aulas 7 e 8

Unidade Didática: *Fiestas en España*

Conteúdos léxicos: *Vocabulário relacionado com o mundo das festas espanholas, tradições, costumes, ritos, e vocabulário relacionado com algumas tradições Pascais portuguesas.*

Conteúdos culturais: *o mundo festivo em Espanha; tradições, ritos e costumes; comparação entre festas populares religiosas tradicionais realizadas em Espanha e em Portugal.*

Objetivos: *ampliar conhecimentos culturais no que respeita às tradições, costumes, ritos ligados à celebração de festas populares e religiosas; “despertar” a competência intercultural.*

Esta Unidade Didática começou com um jogo de palavras (anexo 25) que serviu de motivação e de introdução ao tema, seguindo-se a apresentação de um diapositivo com imagens de algumas festas espanholas que fez a ligação à atividade seguinte e proporcionou aos alunos um primeiro contacto com algumas festas, com a finalidade de identificarem alguma delas (anexo 26).

A atividade seguinte consistiu na visualização de imagens de várias festas típicas, de diversas regiões de Espanha, a fim de que os alunos identificassem a festa e a região onde a mesma tradicionalmente se realiza. Para isso deveriam associar um dos pequenos textos, com uma breve descrição da festa, que lhes foram previamente distribuídos (anexo 27). O aluno que tivesse o texto correspondente a determinada imagem teria que ler o texto em voz alta para partilhar essa informação com os restantes colegas. Segundo Soler – Espiauba: “La celebración de las fiestas populares es sin lugar a dudas una de las mejores maneras de conocer a un pueblo (...)” (2006:298).

Esta atividade serviu para desenvolver nos alunos quer a competência sociocultural, quer as competências de compreensão escrita e de leitura, pois os alunos contactaram com diversos aspetos culturais da língua a aprender e adquiriram novo vocabulário que utilizaram nas atividades seguintes. “La competencia cultural es tan importante como la lingüística para comunicarse con éxito”.¹³ Cada festa correspondia a um mês do ano, o que permitiu, no final da apresentação das imagens, a realização de uma atividade baseada no enfoque comunicativo que foi o preenchimento de um calendário festivo. Assim, os alunos ficaram com outra perspetiva das festividades, ainda que algumas das festas só se realizassem em determinada região (anexo 28). No final desta atividade, foi-lhes pedido que fizessem uma reflexão e uma comparação entre a realidade portuguesa e a espanhola, no que diz respeito ao calendário festivo, ao número de feriados e às festas populares que se celebram anualmente nos dois países.

Os alunos chegaram à conclusão de que em Espanha há uma grande quantidade de festas populares, mas isso deve-se ao facto de o território ser maior que o português e de determinadas festas serem celebradas em determinadas regiões, o que também acontece em Portugal, muitas regiões celebram as suas próprias festas religiosas e populares.

¹³ La cultura invisible, acedido em 28-08-2013

Durante a apresentação das imagens e após a leitura de cada texto, foi pedido aos alunos que dessem a sua opinião sobre a festa e que tentassem encontrar uma equivalência entre a mesma e alguma festa popular celebrada em território português. Alguns alunos referiram os magustos de São Martinho, que também se realizam em Portugal, as festas de São João, onde em alguns locais ainda se salta à fogueira, embora em Portugal essa tradição já se tenha perdido um pouco, referiram também as decorações de Natal e, curiosamente, o Bolo-Rei que também se fabrica tradicionalmente em Portugal, mas que lhes pareceu ser de diferente confeção. Muitos alunos ficaram deslumbrados com determinadas celebrações e disseram que gostariam um dia de participar, outros mostraram-se muito curiosos e afirmaram que algumas tradições eram muito “estranhas” e diferentes das nossas.

Notou-se nesta aula algum “choque cultural”, relacionado com determinados costumes aos quais não estão habituados, como por exemplo, nas *Fallas de Valencia*, o que os chocou foi o facto de queimarem as figuras tão bonitas e que devem dar muito trabalho a construir, mas com a explicação que lhes foi apresentada e com a leitura da descrição da festa, entenderam que a queima destas figuras tem a sua simbologia própria. Outra festa que lhes causou alguma estranheza foi a *Tomatina*, porque estavam a estragar muitos quilos de tomate, bons para a alimentação de muita gente. Do mesmo modo lhes foi explicado que aqueles tomates eram cultivados com esse objetivo e que esta era uma forma de manter uma tradição bastante antiga, que atraía muitos turistas à região. No final, perceberam que todas as culturas têm tradições muito curiosas, por vezes estranhas, que nos causam alguma surpresa, umas mais violentas outras mais engraçadas, mas tudo isso faz parte da cultura de cada povo, está relacionado com as suas tradições, vivências e deve ser respeitado como tal.

Na segunda aula desta Unidade Didática os alunos voltaram a ser confrontados com atividades destinadas a desenvolver a sua competência comunicativa intercultural. No início da aula, depararam-se com algumas pinturas coladas nas paredes e uma música de fundo alusivas às tradições da Semana Santa em Espanha, com o objetivo de as relacionarem com a celebração em questão e assim introduzir o tema da aula (anexo 29). Os alunos conseguiram facilmente identificar de que celebração se tratava.

A atividade seguinte teve como objetivo desenvolver a compreensão auditiva e proporcionar mais informação sobre o referente cultural que já tinham identificado,

tendo os alunos visualizado um vídeo sobre algumas tradições da Semana Santa em Espanha. Este vídeo deixou alguns alunos estupefactos, uma vez que nunca tinham visto nenhuma destas celebrações, muitos estavam admirados com o uniforme dos confrades que desfilavam em quase todas as procissões (anexo 30). Quando confrontados com a pergunta: “Conseguem comparar esta celebração e estes costumes com as celebrações da Páscoa e da Semana Santa em Portugal?” Alguns afirmaram que os costumes eram diferentes e que nunca tinham visto nenhuma procissão onde as pessoas fossem assim vestidas. Esta ideia foi rebatida, quando lhes foi dito que em Braga há uma procissão denominada de procissão do Senhor ou em latim, *Ecce Homo*, na qual desfilam uns figurantes chamados Farricocos que vestem um traje muito semelhante ao dos confrades em Espanha. Os alunos ficaram muito surpreendidos, porque não conheciam essa tradição do seu próprio país e da sua cultura, pois como não são alunos dessa região não estavam informados sobre essa tradição.

Após os exercícios de compreensão auditiva, foi-lhes pedido que lessem dois textos, um deles relacionado com a Semana Santa em Espanha e o outro relacionado com algumas tradições Pascais portuguesas. Desta forma, tiveram a oportunidade de refletir e comparar as duas realidades emitindo alguns juízos de valor sobre elas (anexo 31). Esta foi uma forma de fazer uma abordagem intercultural do tema, de desconstruir alguns estereótipos, de se enriquecerem culturalmente, desenvolvendo a sua própria identidade cultural ao mesmo tempo que desenvolveram a sua competência de leitura e compreensão escrita.

Nesta aula, tal como nas anteriores, o conteúdo gramatical abordado foi introduzido de uma forma perfeitamente contextualizada, através de um pequeno diálogo entre dois membros de uma confraria ao vislumbrarem uma procissão da Semana Santa, aproveitando desta forma o conteúdo sociocultural abordado na aula (anexo 32). Delgadillo Macías fala da necessidade de um ensino efetivo: “la práctica gramatical deberá hacerse de manera contextualizada en donde la gramática sea vista como un sistema para expresar cierto tipo de significados. Su uso deberá estar combinada con una adecuada elección de léxico, que es lo que permite expresar significados del mundo” (2002:70).

Os alunos levaram uma ficha para trabalho de casa, concebida para desenvolver a competência de produção escrita que estava destinada a ser um trabalho de grupo, mas

que a falta de tempo, não o permitiu. A tarefa consistia na elaboração de um pequeno texto informativo, que pudesse constar de um folheto turístico, com uma breve descrição de uma festa tradicional, popular, religiosa típica, da sua região, semelhante ao pequeno texto que tiveram a oportunidade de ler na primeira aula desta Unidade Didática.

No final da aula, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação sobre o trabalho desenvolvido nas duas aulas, para avaliar conhecimentos adquiridos e detetar problemas na aprendizagem, para posteriormente serem superados (anexo 33).

Consideramos que este tema foi efetivamente o mais propício à introdução de conteúdos socioculturais e à abordagem intercultural, com duas aulas muito ricas em referentes culturais.

Aulas 9 e 10

Unidade Didática: *Trastornos alimentícios.*

Conteúdos léxicos: *Vocabulário relacionado com os distúrbios alimentares: anorexia, bulimia, megarexia, ortorexia.*

Conteúdos culturais: *estereótipos atuais de beleza, problemas de alguns famosos relacionados com a conduta alimentar.*

Objetivos: *ampliar conhecimentos sobre perturbações/ distúrbios alimentares; emitir opiniões sobre a temática abordada; tomar consciência sobre os sintomas e as consequências de padecer de uma doença relacionada com a conduta alimentar; comparar atitudes, o tipo de linguagem dos jovens espanhóis e dos jovens portugueses.*

O exercício inicial serviu para introduzir o tema, criando algum impacto nos alunos, no sentido de chamar a atenção e motivar desde o primeiro momento da aula. As imagens que visualizaram permitiram introduzir algum léxico relacionado com o tema e proporcionar informação relacionada com os problemas alimentares que alguns famosos sofrem. Pretendeu-se, desta forma, sensibilizar os alunos para estes problemas, levando-os a interpretar as imagens e a refletir sobre elas para emitirem a sua opinião (anexo 34). Constatou-se que muitos alunos ficaram surpreendidos, até algo chocados com as imagens e com a mensagem que elas transmitiam. Recordamos que segundo

Littlewood: “los estudiantes probablemente se implicarán más en situaciones donde puedan ver la importancia de lo que están haciendo y aprendiendo” (1998:60).

Esta primeira aula, que foi muito centrada no aluno, teve por objetivo o desenvolvimento da sua autonomia, tornando-o agente na construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo, assumindo cada grupo a função de elaborar um *power point* com informação sobre uma das doenças da conduta alimentar, através de uma ficha informativa que lhes foi distribuída (anexo 35). Após a realização do *power point* o grupo apresentou aos restantes colegas da turma a sua informação sobre a doença. Estes, por sua vez, tiveram que registar a informação mais pertinente numa ficha de trabalho e co avaliar o trabalho dos colegas. Desta forma, todos aprofundaram os seus conhecimentos e desenvolveram várias competências linguísticas (anexo 36). Entendemos que os trabalhos de grupo são uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, porque são uma forma de partilharem ideias e conhecimentos.

A segunda aula começou com a visualização de um vídeo que permitiu aos alunos chegar facilmente ao tema da aula, bem como sensibilizá-los para o tema das doenças provocadas pelos distúrbios alimentares. O vídeo faz parte de uma campanha publicitária contra a anorexia e o que pretendia era alertar os alunos, mais uma vez de forma a causar algum impacto, e sensibilizando-os para esse problema, que é um dos que mais afeta os jovens e sobretudo as adolescentes, ludibriadas pelos estereótipos atuais de beleza. O vídeo reflete o comportamento de muitos jovens, o que lhes proporcionou informação sociocultural considerável (anexo 37). Os alunos, após a visualização do vídeo, tiveram a oportunidade de emitir as suas opiniões, comparando-o com os comportamentos dos jovens portugueses e dos jovens a nível mundial. Admitiram que este é, de facto, um problema preocupante que afeta várias culturas, não apenas a portuguesa ou a espanhola, que é importantíssimo o trabalho que é feito pelas campanhas de prevenção e sensibilização junto dos jovens.

O objetivo da atividade foi cumprido e a atividade seguinte serviu para desenvolver a competência audiovisual dos alunos através de uma canção, cujo tema está intimamente relacionado com a problemática em questão, denominada *Espejismos*. Antes de ouvirem a canção foi-lhes apresentado o cantor rap que a canta. Este género de música está adequado ao perfil dos alunos a que se destinava, sendo esta atividade

pensada para estes alunos, tal como todas as outras refletia as suas preferências e gostos (anexo 38). O objetivo foi, mais uma vez, sensibilizar e alertar estes jovens para o problema da anorexia através de materiais autênticos com mostras de língua autênticas baseadas na linguagem juvenil. O vídeo serviu, ainda, para introduzir referentes culturais típicos da cultura da juventude espanhola, como o tipo de vocabulário usado nos diálogos, o tipo de roupa, os hábitos e os comportamentos dos jovens. Segundo Gelabert: “debemos mostrar al alumno un español espontáneo y auténtico, que reproduzca de forma fiel la realidad comunicativa del español actual y que abarque diferentes repertorios lingüísticos o tipos de discurso” (2002: 12).

No final, após os exercícios de compreensão audiovisual, uma vez mais, teve lugar o debate entre a turma, para que os alunos pudessem expressar as suas opiniões. Muitos foram os que afirmaram que conseguiam rever os jovens portugueses naquelas imagens e naqueles comportamentos, porque o vídeo refletia bem a atitude de muitos jovens adolescentes de hoje em dia, até no tipo de linguagem utilizada se podia ver a sua própria cultura, ou seja, o comportamento de um qualquer jovem português. Nesse sentido, pode dizer-se que os alunos ao compararem a sua própria cultura com a cultura do povo vizinho, não encontraram grandes discrepâncias, antes pelo contrário apontaram muitas semelhanças relativamente a comportamentos dos jovens em situações idênticas àquelas que viram no vídeo e que estavam refletidas na mensagem da canção que ouviram.

Mais uma vez o item comunicativo gramatical foi introduzido de forma contextualizada e relacionado com o tema, perfeitamente ligado à atividade anterior. Os alunos puderam inferir as regras pretendidas e praticar os conhecimentos adquiridos na atividade subsequente (anexo 39).

A atividade final da aula não foi totalmente concluída devido à falta de tempo, mas foi introduzida e ficou para uma aula posterior, já com a orientadora. Tinha como objetivo a elaboração de cartazes de sensibilização sobre as doenças provocadas pelos distúrbios alimentares, com conselhos para os colegas de outras turmas e a comunidade escolar. Desta forma iriam consolidar os conhecimentos obtidos nas duas aulas, desenvolver a sua competência de produção escrita e a sua criatividade. Para a atividade se tornar mais interessante e motivadora, cada grupo teria um elemento que seria uma espécie de “diabo” que iria dar “maus conselhos”, ou seja, conselhos a favor da

anorexia, da bulimia, etc. Esta seria uma forma “chocante” de abordar, sensibilizar e alertar os outros jovens para este problema (anexo 40).

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação no final da Unidade Didática com o objetivo de fomentar a responsabilidade e a reflexão relativamente ao seu progresso, para aprenderem a valorizar e a avaliar a sua aprendizagem (anexo 41). Segundo o PCIC é necessário desenvolver a autonomia do aluno para que seja “gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.”¹⁴

2 - Apresentação e discussão dos resultados

No final do ano letivo aplicamos um questionário, sem identificação dos participantes, que serviu para comparar a perceção e o nível de conhecimentos socioculturais que os alunos tinham antes de iniciarem a aprendizagem da nova língua e aquela com que ficaram no final do ano letivo, após a experiência de ensino-aprendizagem, baseada na perspetiva intercultural. Pareceu-nos oportuno incluir, no final de um ano e após a aprendizagem, questões que permitissem avaliar as conceções que estes aprendentes tinham do mundo hispânico, antes de iniciarem a sua aprendizagem, uma vez que esta avaliação tinha partido da observação direta nas aulas assistidas.

Nas respostas aos questionários participaram os alunos das turmas do 10º Ano de Iniciação e do 10º Ano de Continuação. A turma do 10º Ano de Iniciação é constituída por 28 alunos, mas, apenas 24 responderam a este questionário.

A turma do 10º Ano de Iniciação é composta, quanto ao género, maioritariamente por raparigas (67%) enquanto os alunos do sexo masculino representam 33% da amostra.

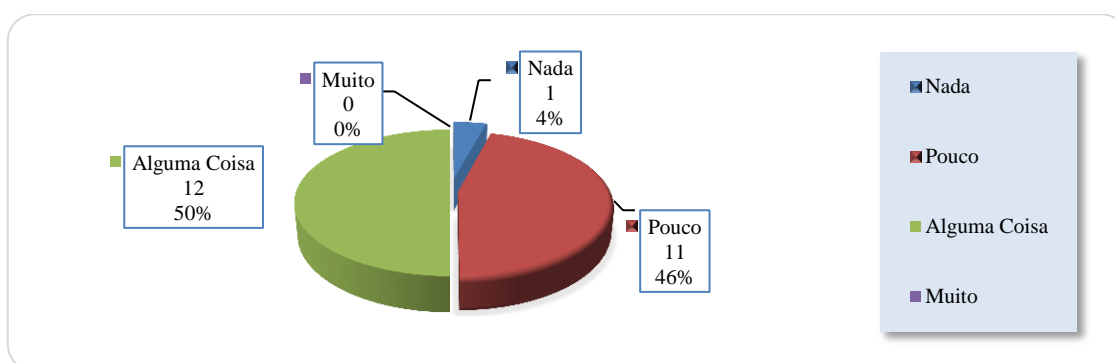
A turma do 10º Ano de Continuação é constituída por 22 alunos e a distribuição quanto ao género é equitativa, ou seja, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino

¹⁴ Plan Curricular Del Instituto Cervantes, acedido em 28-08-2013

A primeira variável a analisar relaciona-se com o nível de conhecimentos socioculturais dos alunos antes do estudo do Espanhol como língua estrangeira, ou seja, pretende saber-se como estavam os níveis de conhecimento da cultura espanhola dos alunos de Iniciação e de Continuação. Neste sentido, a primeira questão, analisada nos gráficos nº1 e nº2, mostra o nível de conhecimentos que possuíam os alunos antes de iniciarem o estudo do Espanhol. Os resultados traduzem as repostas dadas à pergunta: *“Antes de iniciares a aprendizagem desta língua já sabias algumas coisas sobre Espanha e os Espanhóis?”*

GRÁFICO Nº 1

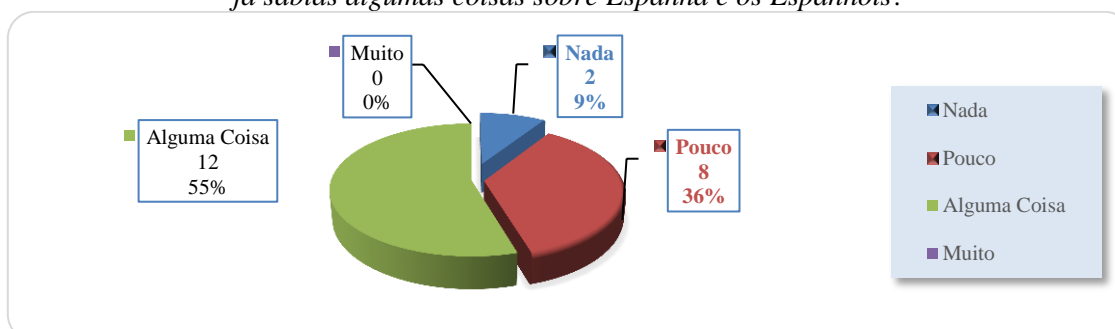
Distribuição de respostas da amostra do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
“Antes de iniciares a aprendizagem desta língua já sabias algumas coisas sobre Espanha e os Espanhóis?”



Verificamos, no gráfico nº 1, que a maior percentagem dos alunos 50% (12 alunos) respondeu que sabe *“alguma coisa”* acerca de Espanha e dos espanhóis, enquanto 46% (11 alunos) respondeu saber *“pouco”*. Apenas 4%, correspondente a 1 aluno, disse não saber *“nada”*. De realçar que não se verificou qualquer resposta para a opção *“muito”*.

GRÁFICO Nº 2

Distribuição da amostra do 10º Ano de Continuação em função da questão:
“Antes de iniciares a aprendizagem desta língua já sabias algumas coisas sobre Espanha e os Espanhóis?”

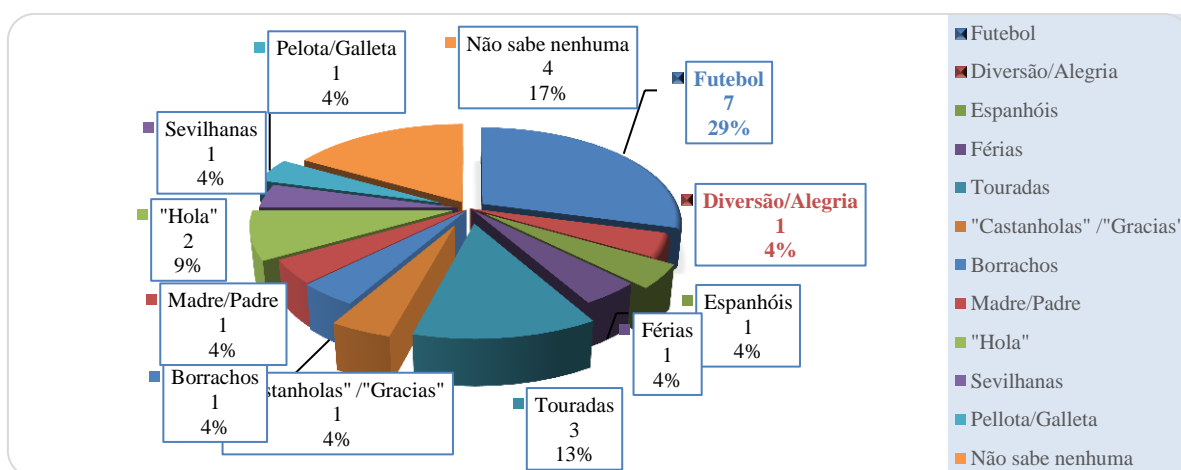


A análise do gráfico nº 2 permite-nos verificar que mais de metade da turma de Continuação, 55% (12 alunos) respondeu saber “*Alguma coisa*”, registando-se em segundo lugar a resposta “*Pouco*” 36% (8 alunos). A resposta “*Nada*” colhe uma percentagem de 9% (2 alunos) enquanto a opção “*Muito*” não obteve qualquer resposta.

A questão que se segue (item nº 3 do inquérito) avalia a identificação dos referentes culturais associados a Espanha no início da aprendizagem da língua.

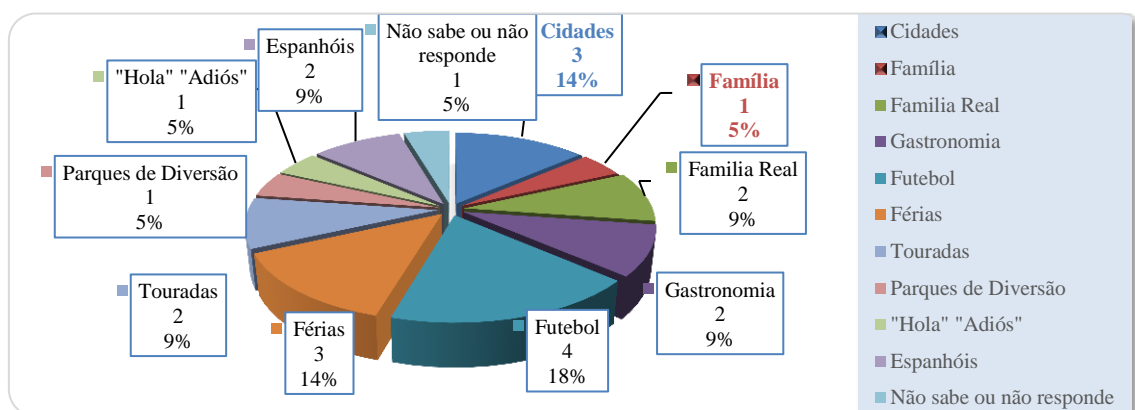
GRÁFICO Nº 3

Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
 “(Antes) Quando pensavas em Espanha que palavras te vinham imediatamente à cabeça?”



Verificamos (gráfico nº 3) que o *Futebol* recolheu a maior percentagem de reconhecimento: 19% - 7 alunos. Em segundo lugar, com 17%, ou seja, 4 alunos responderam que *não sabem* qualquer palavra. Nesta turma, com exceção das *touradas* (13% - 3 alunos) e da expressão *Hola* (9% - 2 alunos) todas as outras respostas têm fraca expressão (1% - 1 aluno).

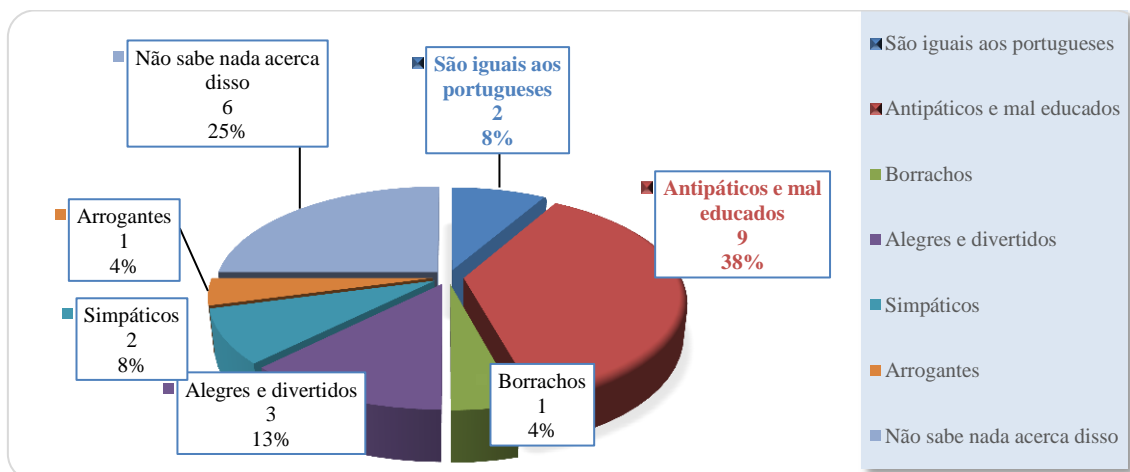
GRÁFICO Nº 4
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:



Podemos verificar (Gráfico nº 4) que o *Futebol* recolheu a maior percentagem de reconhecimento: 18% - 4 alunos. Em segundo lugar, aparecem as *cidades* com 14% (- 3 alunos) e as *Férias* (14% - 3 alunos). Já a resposta *não sabe ou não responde* apresenta uma percentagem baixa (5%) em paralelo com a expressão *Hola* (5%), os *Parques de Diversão* (5%) e a *Família* (5%).

O item nº 5 concorre para a avaliação dos conhecimentos que os alunos possuíam acerca da personalidade dos espanhóis passando os resultados a ser apresentados nos gráficos nº 5 e nº 6

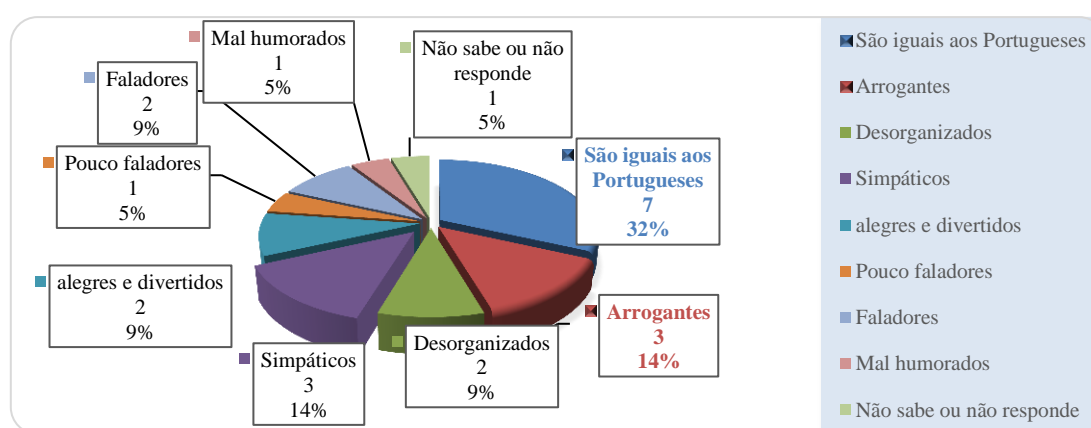
GRÁFICO Nº 5
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
“(Antes) Que pensavas do carácter e da personalidade dos espanhóis?”



A maior percentagem de respostas (gráfico 5) remete, no entender destes alunos, para o carácter *arrogante e mal-educado dos espanhóis* (38%) seguindo-se a resposta *não sabe nada acerca disso* (25%). A consideração de que os Espanhóis são *Alegres e divertidos* é relacionado por 13% da amostra, enquanto a resposta de que são *Iguais aos Portugueses* obteve a percentagem de 8%. Todas as restantes respostas (*Borrachos, Arrogantes*) têm valores de 4%.

GRÁFICO Nº 6

Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
“(Antes) Que pensavas do carácter e da personalidade dos espanhóis?”



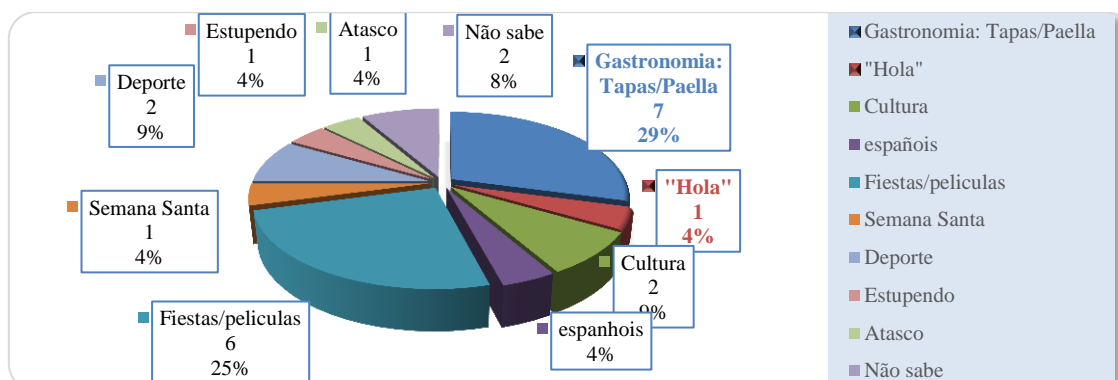
A percentagem mais significativa de respostas obtidas remete para a afirmação de que os espanhóis são *iguais aos portugueses* (32%). Seguidamente reconhece-se que os espanhóis são *arrogantes*, 14% das respostas, a par da ideia de que são *simpáticos* (14%). A consideração de que os espanhóis são *desorganizados*, *alegres e divertidos* e *faladores* surge com 9% das respostas. As restantes respostas apresentam valores inferiores, pouco *faladores*, *mal-humorados*, *não sabe não responde*, com 5% das respostas.

Avançamos para uma segunda parte da análise dos resultados obtidos a partir das respostas dos alunos ao questionário. Pretendemos saber qual o nível de aprendizagem alcançado após terem contactado com a língua espanhola, constituindo esta um meio de aquisição de conhecimentos relacionados com os referentes culturais e um contributo importante para a aprendizagem intercultural. O item nº 4, cujas respostas estão vertidas nos gráficos nº 7 e nº 8, confrontava os alunos com a seguinte questão: “*E agora, depois de teres alguns conhecimentos sobre a língua e a sua cultura, que palavras associas a Espanha?*”

GRÁFICO Nº 7

Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:

“E agora, depois de teres alguns conhecimentos sobre a língua e a sua cultura, que palavras associas a Espanha?”

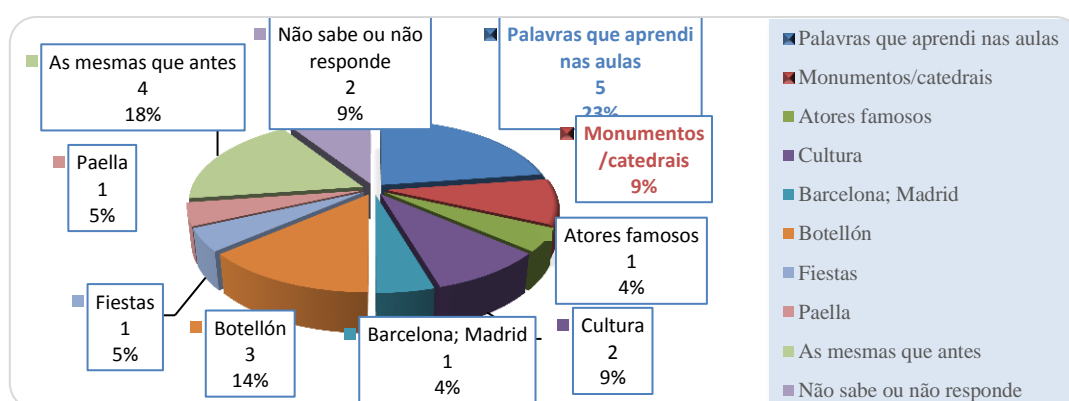


A maior percentagem de respostas (gráfico nº 7) aponta para a *Gastronomia: “Tapas”/“Paella”* com 29% das respostas destes alunos, seguindo-se com 25% das respostas as “fiestas”/“películas”. As palavras “deporte” e cultura, aparecem a par com 9% das respostas dos inquiridos. Responderam que *não sabem* 8% e as restantes respostas como: “estupendo”, *Semana Santa*, “atasco”, espanhóis, “Hola” apresentam valores mais baixos (4%).

GRÁFICO Nº 8

Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:

“E agora, depois de teres alguns conhecimentos sobre a língua e a sua cultura, que palavras associas a Espanha?”

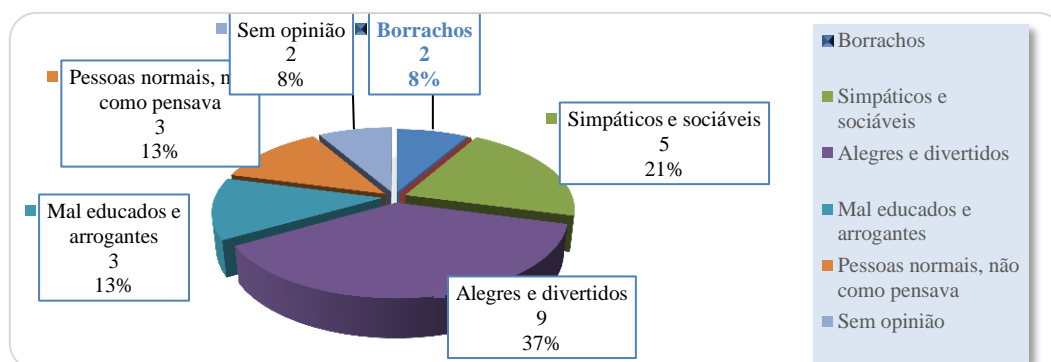


A resposta com a maior percentagem (gráfico nº 8) é: *palavras que aprendi nas aulas*, com 23%, logo de seguida surge a resposta, *as mesmas que antes*, com 18% e a palavra *Botellón* reuniu 14% das respostas dos inquiridos. Alguns alunos responderam que são as palavras *monumentos*, *catedrais* e *cultura* as que associam agora a Espanha

com 9% das respostas a par de *não sabe não responde*. Finalmente surgem respostas como: “*paella*”, “*fiestas*”, *Barcelona*, *Madrid* e *atores famosos* com menores percentagens.

GRÁFICO 9

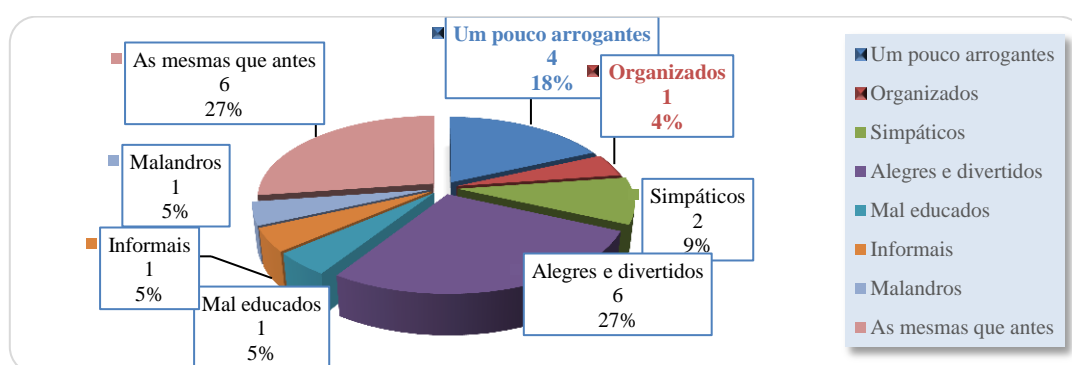
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
“*E agora, que palavras associas ao carácter e personalidade dos espanhóis?*”



A resposta que reuniu maior percentagem foi *alegres e divertidos* com 37%, seguida da resposta, *simpáticos e sociáveis*, com 21% de respostas dos inquiridos. As respostas *pessoas normais, não como pensava* e *mal-educados e arrogantes* reuniram 13% da percentagem, sendo que 8% dos inquiridos responderam “*Borrachos*” a par de outros 8% que não têm opinião.

GRÁFICO 10

Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
“*E agora, que palavras associas ao carácter e personalidade dos espanhóis?*”

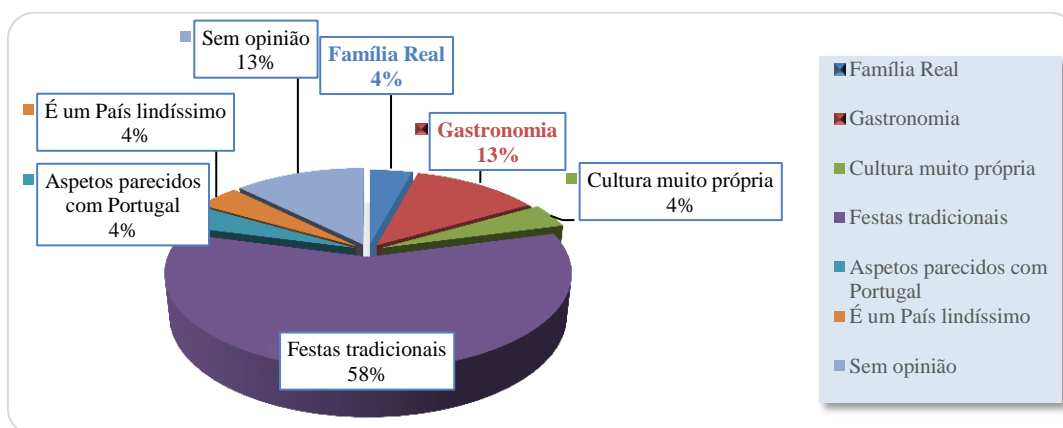


Verificamos no gráfico nº10 que as respostas que reuniram a maior percentagem foram: *as mesmas que antes* e *alegres e divertidos* com 27% sendo que 18% dos inquiridos responderam *um pouco arrogantes*. Segue-se a resposta *simpáticos* com 9%

das respostas e as restantes apresentam valores inferiores (5%), *malandros*, *informais*, *mal-educados*, *organizados*.

GRÁFICO 11

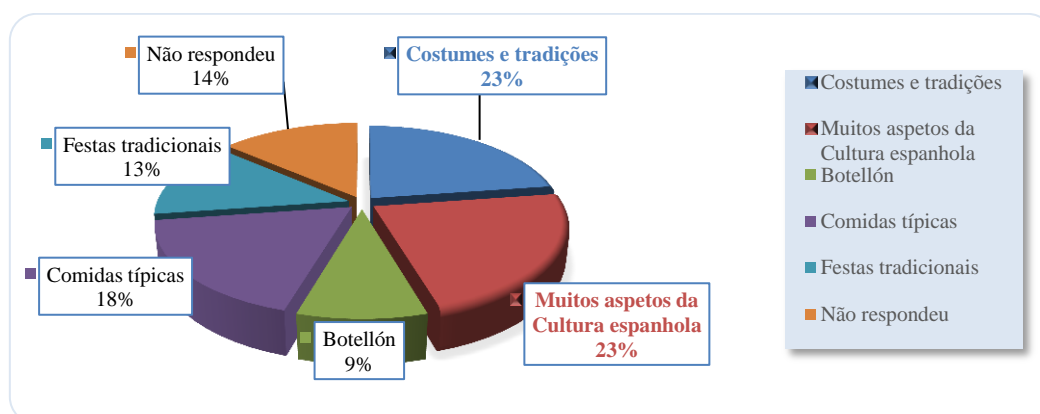
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
 “Durante este ano letivo que aprendeste sobre a cultura Espanhola e sobre Espanha?”



Quando inquiridos sobre os conteúdos culturais aprendidos 58% dos alunos responderam *festas tradicionais*. Em segundo lugar surge a resposta *gastronomia* a par da *sem opinião*, com 13%. Todas as outras respostas são de menor representatividade tendo obtido as respostas: *é um país lindíssimo*, *Família Real*, *cultura muito própria*, *aspetos parecidos com Portugal*, apenas 4% da percentagem.

GRÁFICO 12

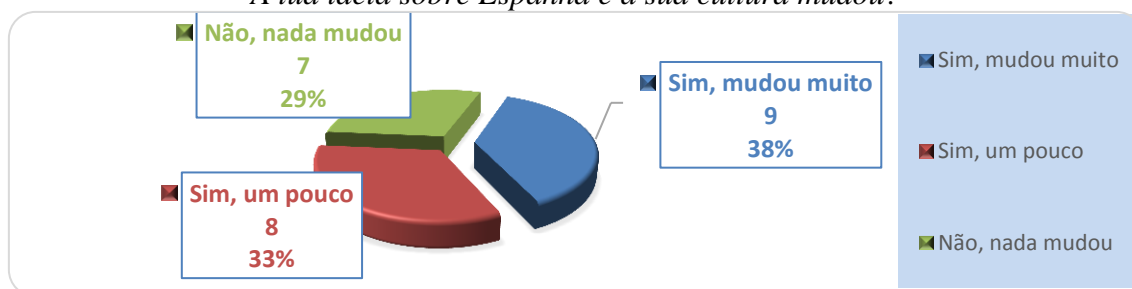
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
 “Durante este ano letivo que aprendeste sobre a cultura Espanhola e sobre Espanha?”



O gráfico nº 12 apresenta a resposta, *muitos aspetos da cultura espanhola* a par da resposta *costumes e tradições*, como as que são mais reconhecidas (23%),

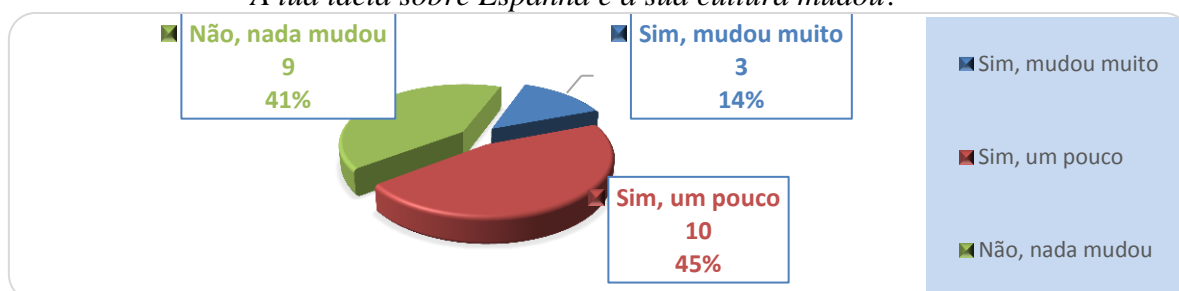
aparecendo em segundo lugar a resposta *comidas típicas*, com 18%. Não responderam 14% dos inquiridos, 13% responderam as *festas tradicionais*, finalmente, a resposta que obteve menos percentagem (9%) foi “*Botellón*”.

GRÁFICO Nº 13
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
A tua ideia sobre Espanha e a sua cultura mudou?



No gráfico nº 13 podemos constatar que a maior percentagem (38%) foi dos alunos que entendem que *mudou muito* a ideia que tinham sobre Espanha e a sua cultura, logo seguida da percentagem de 33% para os alunos com a resposta *sim, um pouco* e 29% dos alunos responderam que a sua conceção *não, nada mudou*.

GRÁFICO Nº 14
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
A tua ideia sobre Espanha e a sua cultura mudou?



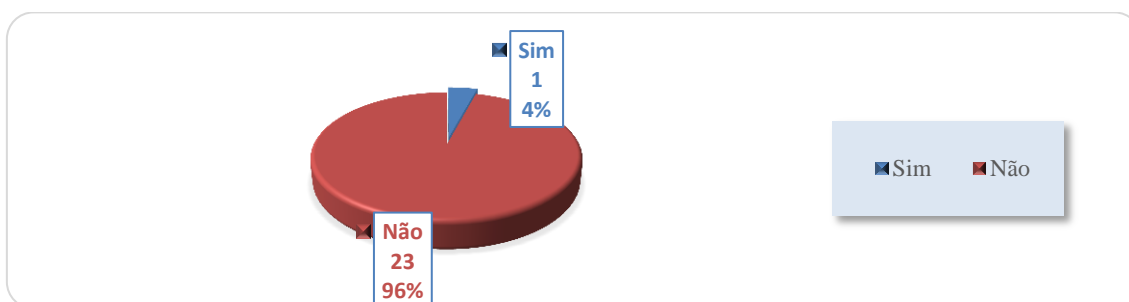
No gráfico nº 14 a maior percentagem dos alunos respondeu que a sua ideia sobre Espanha e a sua cultura *mudou um pouco* (45%), logo seguida da resposta *Não, nada mudou* (41%) aparecendo, por fim, a percentagem de 14% para a resposta *sim, mudou muito*.

Numa terceira parte do questionário, elaborado para este estudo, introduziram-se questões diferenciadas de carácter confirmatório, para se perceber se efetivamente os

conhecimentos socioculturais dos alunos, antes da aprendizagem da língua, eram ou não significativos e consistentes.

GRÁFICO Nº 15

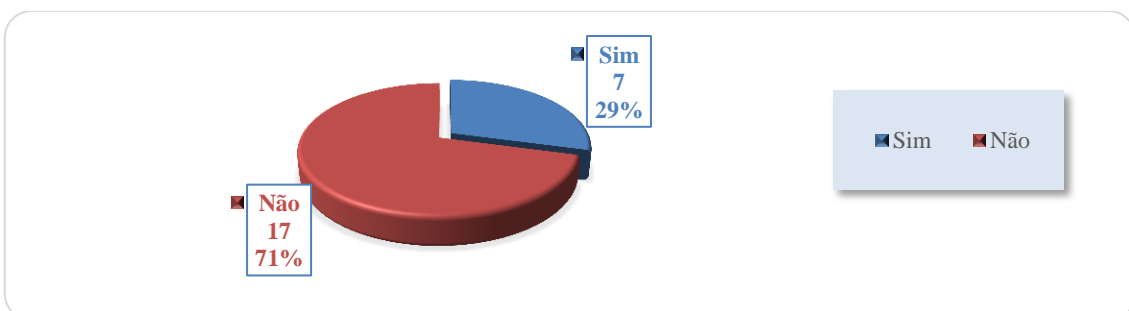
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
Conhecias a história das “tapas” e sabias o que significava “tapear”?



De acordo com os resultados apresentados no gráfico 15, 96% dos inquiridos respondeu não saber a história das “tapas” e apenas 4% disse já conhecer.

GRÁFICO Nº 16

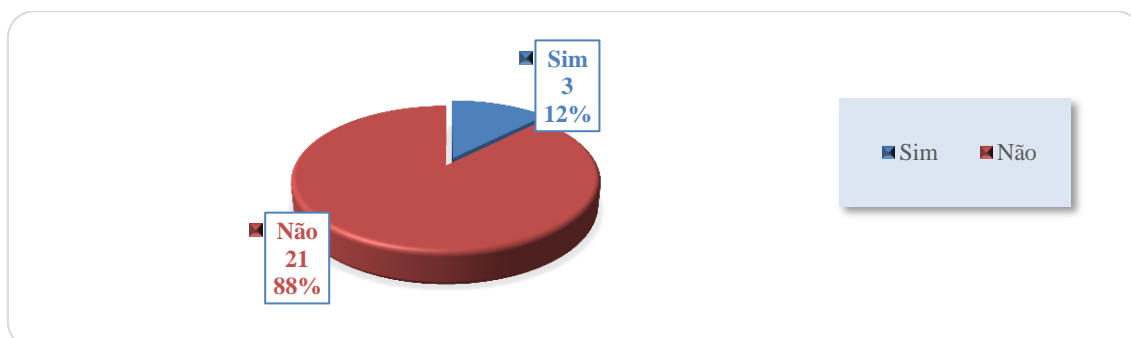
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
Sabias quais eram as atividades de tempos livres mais frequentes dos jovens espanhóis?



Verifica-se (gráfico nº 16) que a grande maioria dos alunos não conhecia as atividades de tempos livres mais frequentes dos espanhóis (71%) sendo que apenas 29% afirmou saber.

GRÁFICO Nº 17

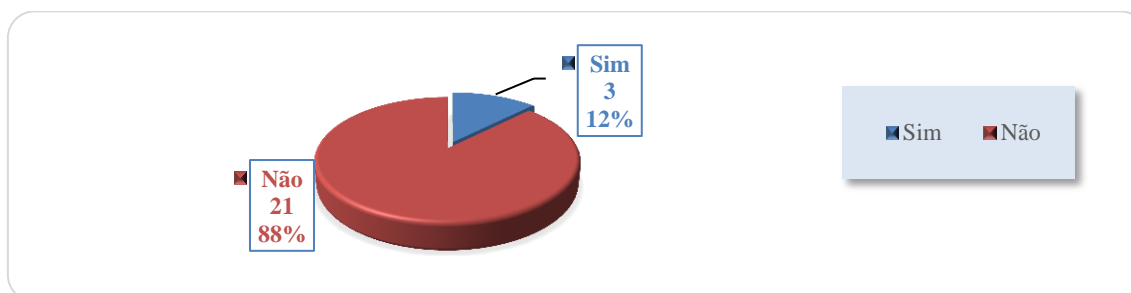
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
Conhecias alguma festa típica, a região onde se realizava e a forma como se celebrava?



De acordo com os resultados apresentados no gráfico 17 uma grande percentagem de inquiridos respondeu não conhecer festas típicas de Espanha (88%), sendo que apenas 12% respondeu que já conhecia.

GRÁFICO Nº 18

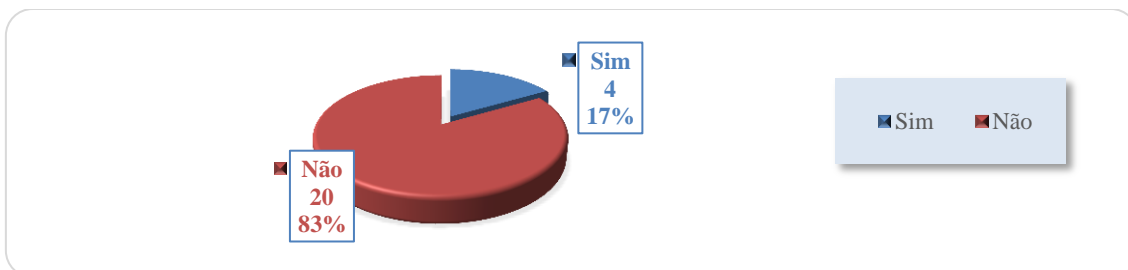
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
Conhecias alguma das tradições relacionadas com a Semana Santa nas diversas regiões espanholas?



A grande maioria dos alunos respondeu (gráfico nº 18) não conhecer tradições relacionadas com a Semana Santa (88%), quando apenas 12% respondeu afirmativamente.

GRÁFICO Nº 19

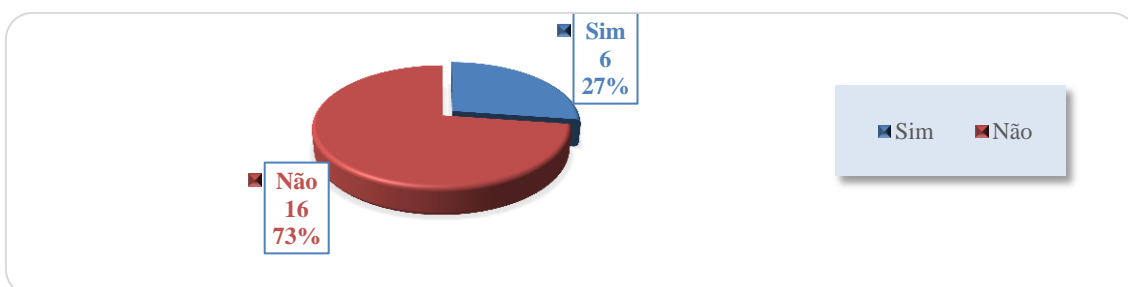
Resultados do 10º Ano de Iniciação em função da questão:
Já alguma vez tinhas refletido sobre as tradições Portuguesas e Espanholas relacionadas com a Semana Santa e a Páscoa e tinhas efetuado uma comparação entre elas?



De acordo com o gráfico nº 19 uma grande percentagem de alunos respondeu negativamente (83%) quando questionados sobre as tradições portuguesas e espanholas, tendo 17% respondido afirmativamente.

GRÁFICO Nº 20

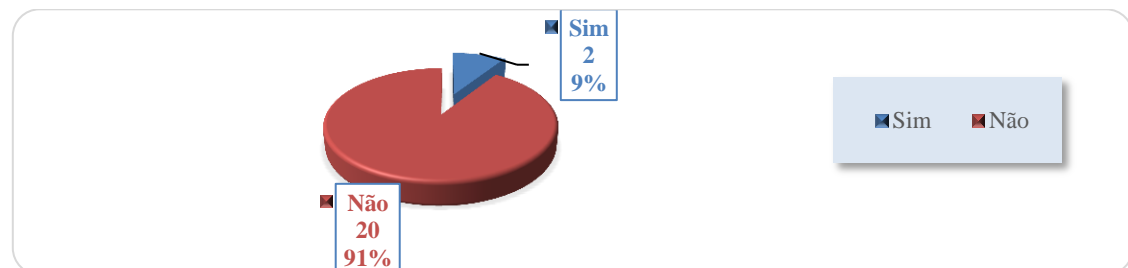
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
Sabias que era aceitável o tratamento por “tú” em vários contextos até mesmo numa entrevista de trabalho?



Verificou-se no gráfico nº 20 que 73% dos alunos responderam negativamente à questão colocada enquanto 27% responderam afirmativamente.

GRÁFICO Nº 21

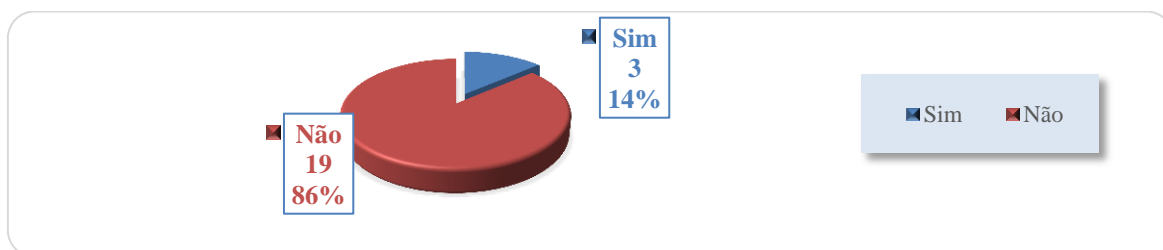
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
Sabias o significado da palavra “botellón” e conhecias os problemas que acarreta para as cidades e população?



De acordo com o gráfico nº 21 a grande maioria dos alunos respondeu não conhecer o “Botellón” (91%) sendo que apenas 9% dos inquiridos responderam afirmativamente.

GRÁFICO Nº 22

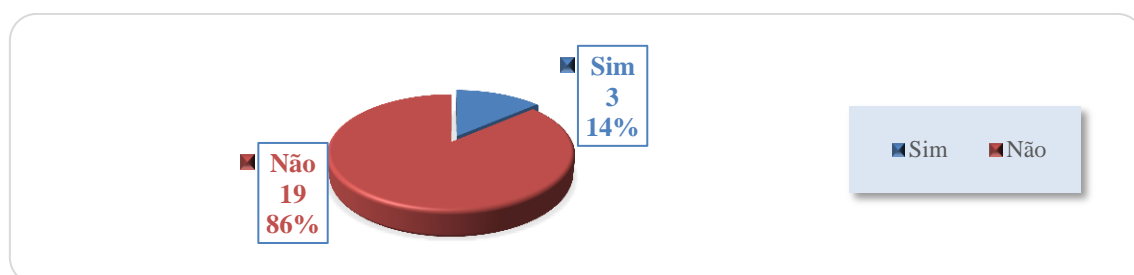
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
Conhecias os documentos utilizados no “Ayuntamiento” de Madrid próprios para fazer queixas e reclamações?



Da análise efetuada verifica-se (gráfico 22) que 86% dos inquiridos não conhecia os documentos referidos e apenas 14% respondeu já conhecer.

GRÁFICO Nº 23

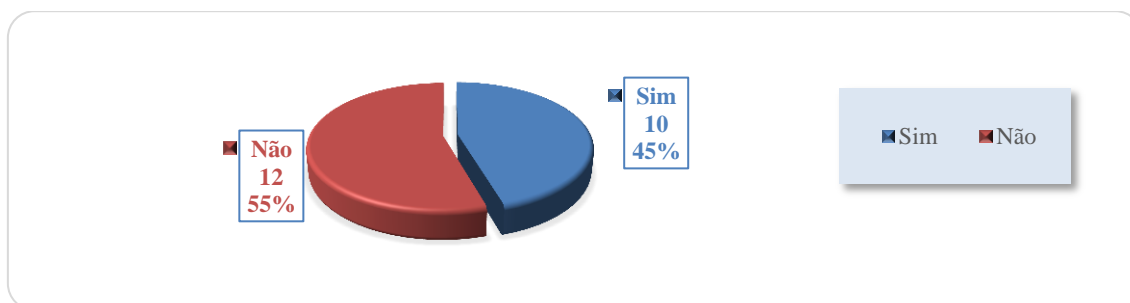
Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
Já alguma vez tinhas estabelecido uma comparação entre o funcionamento e as competências de um “Ayuntamiento”, órgão do governo espanhol e de uma Câmara Municipal, órgão do governo português?



De acordo com o gráfico nº 23 apenas 14% dos alunos responderam afirmativamente, sendo que a maioria (86%) respondeu negativamente à questão colocada.

GRÁFICO Nº 24

Resultados do 10º Ano de Continuação em função da questão:
Conhecias o tipo de linguagem utilizada pelos jovens espanhóis e alguns dos seus comportamentos relacionados com a alimentação?



Os resultados obtidos revelam que 55% dos inquiridos respondeu não conhecer a linguagem utilizada pelos jovens espanhóis e os seus comportamentos no que diz respeito à alimentação e 45% respondeu ter conhecimento.

3 - *Breves considerações*

Constatamos pelas respostas apresentadas nos gráficos 1 e 2 que o nível de conhecimentos que os alunos possuíam antes do estudo da língua era baixo apresentando metade dos alunos da turma do 10º Ano de iniciação *alguma coisa* (50%) em termos de conhecimentos e 46% respondendo que tinham *poucos* conhecimentos. Já na turma do 10º Ano de continuação mais de metade dos alunos (55%) responderam saber *alguma coisa* enquanto 36% sabiam *pouco* de Espanha e dos espanhóis. De realçar que a existência de conhecimentos mínimos que permitem aos alunos responder *pouco* ou *alguma coisa* e a percentagem residual (4% e 9% respetivamente) de respostas com *nada* deve-se ao facto de Espanha ser o país vizinho e de haver muitos elementos de ligação entre as duas culturas que permitem essa aquisição mínima de conhecimentos, como teremos oportunidade de demonstrar com o item seguinte.

Da análise às respostas apresentadas por ambas as turmas à questão colocada no item nº 3 e analisada nos gráficos 3 e 4, confirma-se o anteriormente exposto acerca dos conhecimentos culturais mínimos apresentados pelos alunos *antes* do estudo da língua. O *Futebol* é o referente denominador comum que mais respostas reuniu, em ambas as turmas, tendo obtido 29% na turma de iniciação e 18% na turma de continuação. A proximidade geográfica, a influência nos jovens deste desporto-rei e, saliente-se, o facto

de haver muitos jogadores portugueses que fazem parte de equipas espanholas, alguns com projeção mediática internacional, justificam a associação do futebol à noção ou conceito de Espanha, constituindo o grande referente cultural dos alunos destas turmas. Por seu lado, é de destacar na turma de iniciação que a segunda resposta com maior percentagem (17%) foi “*não sabe nenhuma*” referida por 4 alunos ao passo que a mesma resposta apresenta um valor residual (4%) na turma de continuação. Todos os referentes culturais apresentados por alunos, com percentagens mais baixas, estão diretamente relacionados com imagens de forte impacto social, como o caso da *Família Real Espanhola* (9%) ou por situações da vida real que os alunos experimentaram ou sabem da sua existência pelo senso comum, como é o caso das *Férias* (14%), da *Gastronomia* (9%) ou das *Touradas* (9% e 14%).

A análise dos resultados apresentados nos gráficos 5 e 6 permite-nos concluir que relativamente às características da personalidade dos espanhóis não concorrem da mesma forma, como no item anterior, os referentes culturais que possam definir nos alunos um conceito acerca dos habitantes do nosso país vizinho. Para a formulação desse conceito seria necessária a convivência e o contacto com espanhóis, para construir uma conceção bem definida, o que ainda não aconteceu e que estes dados, de alguma forma, revelam. Neste sentido, a turma de iniciação entende, na maior percentagem de respostas, que os espanhóis são *Antipáticos* e *Mal-Educados* (38%) revelando em segundo lugar nas respostas (25%) que *Não sabia nada* acerca da personalidade deles. Já a turma de continuação manifestou em primeiro lugar a convicção de que os espanhóis “*São iguais aos portugueses*”(32%) tendo uma percentagem inferior, em segundo lugar, a ideia de que os espanhóis são *Arrogantes*(14%). Podemos facilmente perceber que os alunos não têm um conhecimento claro nem uma noção bem definida acerca desta temática, como eles próprios irão assumir mais adiante. Ao contrário de noções gerais sobre Espanha e a sua cultura, o conhecimento acerca da personalidade dos espanhóis não é tão facilmente apreensível ou pode, por seu lado, originar equívocos e falsas conceções.

A análise feita nos gráficos 7 e 8 permite concluir que tanto os alunos de iniciação como os alunos de continuação alteraram a sua perceção de Espanha e dos espanhóis a partir da formação que tiveram. Os alunos de iniciação já não referem o desporto ou o futebol como a palavra que mais associam a Espanha o que denota que os seus horizontes se alargaram e abrangem agora outras dimensões como a gastronomia as

festas e o cinema espanhol. Quanto aos alunos de continuação verificou-se igualmente uma alteração, ainda que menos significativa, mas pode verificar-se que uma grande percentagem de alunos refere que as palavras que associa neste momento a Espanha são as que aprenderam nas aulas, o que denota que a aprendizagem da língua lhes permite associar palavras à cultura. De salientar que 14% dos alunos refere o “*Botellón*”, palavra que nem sequer fazia parte do seu vocabulário, uma vez que a grande maioria referiu nas aulas em que se abordou esse referente, que não conhecia o fenómeno. A leitura dos gráficos 7 e 8, comparada com a leitura dos gráficos 3 e 4 denota um desenvolvimento na aprendizagem dos alunos, podendo afirmar-se, por isso, que estes alunos atingiram outro nível de conhecimentos socioculturais.

No que diz respeito aos gráficos 9 e 10 em comparação com os gráficos 5 e 6 posso afirmar que a ideia pré formada relacionada com a personalidade dos espanhóis foi completamente alterada os alunos de iniciação que viam os espanhóis como pessoas antipáticas e mal-educadas (38%) depois da aprendizagem efetuada têm uma perceção contrária, afirmam que os espanhóis são pessoas alegres e divertidas, simpáticas e sociáveis e que são pessoas normais, muito diferentes do que haviam pensado antes.

Relativamente aos alunos da turma de continuação verifica-se que essa alteração não é tão significativa, uma vez que antes afirmaram que os espanhóis eram iguais aos portugueses e agora 27% afirmam que a perceção é a mesma que já tinham a par da resposta alegres e divertidos. Verifica-se que já antes a maioria dos alunos tinha uma ideia positiva da personalidade dos espanhóis que se manteve após efetuada a aprendizagem numa perspetiva intercultural.

Da análise feita aos gráficos 13 e 14 pode concluir-se que a aprendizagem efetuada pelos alunos do 10º de iniciação e de continuação, ao longo do ano, alterou a “visão” que muitos alunos tinham do mundo sociocultural da língua que estão a aprender, o que se pode comprovar pelas respostas que se seguem, apresentadas pelos alunos nos questionários aplicados no final do ano letivo.

10º Ano de Continuação

9. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Mudou devido às aulas que tivemos.

9. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Mudou com a ajuda dos professores que me, que me ajudaram e ajudaram a conhecer certa vez mais a cultura dos espanhóis.

9. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Porque fiquei a saber mais, devido às aulas. Dezenas por exemplo "d' bolibó".

10º Ano de Iniciação

9. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Mudou através do que as professoras ensinavam.

9. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Não tinha ideia nenhuma, por isso é que mudou muito, fiquei com a ideia do que são os espanhóis e a sua cultura.

Da análise dos resultados obtidos nas respostas às perguntas dos gráficos 15, 16, 17, 18 e 19, pode concluir-se que, de facto, a grande maioria dos alunos de iniciação inquiridos não tinha um conhecimento dos conteúdos socioculturais da língua a aprender muito consistente e significativo, uma vez que, uma grande percentagem de respostas é negativa. O mesmo se pode verificar quanto aos alunos da turma de continuação, os gráficos 20, 21, 22, 23 e 24 permitem concluir que a grande maioria de respostas é negativa, apesar da proximidade geográfica e da facilidade de comunicação entre as pessoas. Estes alunos antes de iniciarem a aprendizagem da língua não possuíam grandes conhecimentos socioculturais, a razão pode muito bem ser o facto de haver em Portugal um certo desinteresse pelo país vizinho e de se pensar não ser necessário aprender uma língua que é tão semelhante e tão próxima da nossa.

Em síntese, podemos confirmar que o nível de conhecimentos socioculturais destes alunos aumentou após a intervenção, ou seja, as estratégias implementadas e as atividades realizadas contribuíram para enriquecer a “bagagem” cultural dos alunos de ambas as turmas. De certa forma, alterou a conceção que os mesmos tinham acerca do mundo sociocultural da língua meta ao desconstruírem estereótipos enraizados, o que se

pode comprovar quando comparadas as respostas às perguntas 2 e 3 dos questionários. A perspetiva intercultural que lhes foi proposta serviu para “despertar” essa competência intercultural, que deve ser trabalhada ao longo de toda a vida. Os exemplos das respostas seguintes demonstram que ao longo do ano letivo, no final de cada unidade didáctica, os alunos refletiram sobre os conteúdos socioculturais abordados nas aulas e sobre a importância da aprendizagem dos mesmos nas aulas de língua estrangeira.

4. ¿Crees qué es importante aprender aspectos culturales en clase? ¿Por qué?

Si, por que ficamos a conhecer melhor esse país.

4. ¿Crees qué es importante aprender aspectos culturales en clase? ¿Por qué?

Si, por que ficamos a conhecer melhor esse país.

6. Has visionado un video sobre una entrevista de trabajo. En la entrevista, el entrevistador y la entrevistada se tutearon. ¿Crees que lo mismo podría ocurrir en una entrevista de trabajo en Portugal? Justifica tu respuesta.

No, porque en Portugal en las entrevistas de trabajo, el entrevistador y el entrevistado se tratan de una manera muy formal y casi nunca se tutean.

7. ¿Consigues identificar algunas diferencias entre tu país y el de la lengua que estudias respecto a las profesiones y las entrevistas de trabajo?

Si, en España las personas se tutean en una entrevista de trabajo, y en Portugal no. En las profesiones españolas se genera más que en las portuguesas.

8. ¿Qué aspectos culturales has aprendido en esta Unidad Didáctica?

He aprendido que en España las personas se tutean en una entrevista y he aprendido también que hay muchas personas desempleadas en España.

6. ¿Existen semejanzas/ diferencias entre algunas de estas fiestas y las fiestas de tu país? ¿Cuáles?

Si, existen semejanzas. Una semejanza son los disfraces y los trajes en carnaval y las fiestas en el agosto.

6. ¿Existen semejanzas/ diferencias entre algunas de estas fiestas y las fiestas de tu país? ¿Cuáles?

El San Juan es semejante en Portugal, pero las costumbres de las otras fiestas son diferentes.

5. ¿La excesiva preocupación por imitar los estereotipos actuales de belleza, propia de la juventud, es un rasgo exclusivo de la cultura española?

¡Claro que no! Esa excesiva preocupación es global, muchas personas por el mundo, la tienen.

Conclusão

A premissa que constituiu o ponto de partida deste trabalho foi a necessidade de aplicar nas aulas a perspetiva intercultural, que permitisse a transmissão dos conteúdos socioculturais num contexto aberto à própria realidade cultural dos aprendentes e assim estabelecer uma ponte entre ambas as culturas, proporcionando momentos de reflexão e contraste, para conseguir identificar pontos em comum, perceber as diferenças sem as rejeitar, sem dar oportunidade à construção de tópicos e estereótipos desfasados da realidade.

Penso que este projeto, nesse aspeto, foi proveitoso porque proporcionou o contacto com conteúdos socioculturais desconhecidos que transmitiram conhecimentos importantes e aspetos muito característicos da língua meta que traduzem ao mesmo tempo características linguísticas intrínsecas à cultura da qual não se podem dissociar. Segundo Brown citado por Jiang (1999:328): “language is part of a culture and a culture is part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture”

Posso afirmar que, apesar de terem sido reduzidas as unidades didáticas lecionadas a cada turma, o trabalho realizado em prol da cultura espanhola e os conteúdos culturais abordados através de estratégias interculturais, como a reflexão e comparação de determinados aspetos culturais em relação à própria cultura, num ambiente de interação entre alunos e professora, permitiram o enriquecimento cultural dos alunos e um certo “despertar” para uma competência intercultural. As limitações da investigação prendem-se com os condicionalismos de tempo, da estrutura e características do próprio estágio.

A questão da perspetiva intercultural, aplicada às aulas lecionadas, às estratégias e atividades realizadas, é, de facto, um tema atual e de grande importância em todos os contextos. A interculturalidade é vista no mundo contemporâneo como a estratégia que poderá aproximar as nações e as suas culturas de forma a se alcançar um melhor entendimento e aceitação entre os povos. A visão estereotipada das diferentes culturas, que se constrói erroneamente, com as quais nos cruzamos e convivemos, pode ser ultrapassada e desconstruída se proporcionarmos momentos de reflexão que permitam a

compreensão dos fenómenos socioculturais a procura de pontos em comum e as razões para determinadas diferenças culturais.

Este projeto não teve a pretensão de dar uma visão de todos os aspetos socioculturais, de todas as crenças, costumes e tradições do mundo hispânico, muito menos de Espanha, seria impossível concretizá-lo em tão pouco tempo. Um dos objetivos deste trabalho foi enriquecer a “bagagem” cultural dos alunos, desenvolver o espírito crítico dos mesmos, criar os alicerces para o desenvolvimento da sua competência intercultural, ao descobrirem diferenças culturais e alguns pontos em comum entre a sua própria cultura e a cultura dos seus “vizinhos”. Desta forma, também se incitou a sua curiosidade para que eles próprios sintam vontade de investigar a complexidade cultural do mundo hispânico e, assim, ser mais fácil interagir de forma eficaz com a comunidade cuja língua estão a aprender.

Sabemos que a didática de línguas atual enfrenta novas exigências e desafios no que diz respeito ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, impostas pela globalização e multiculturalidade, pelos avanços tecnológicos e pela facilidade de comunicação entre os povos. Daí ser necessário desenvolver estratégias que promovam a habilidade / capacidade de interação comunicativa e desenvolvam a competência comunicativa intercultural dos aprendentes de uma língua para que comuniquem eficazmente em situações comunicativas reais com os falantes nativos. Nesse sentido, tornou-se premente desenvolver a capacidade crítica dos alunos para os levar a compreender determinados comportamentos, atitudes, crenças, costumes diferentes dos próprios costumes e crenças veiculados pela própria cultura. Assim, o desenvolvimento da competência intercultural torna-se de extrema importância, é um desafio a perseguir dentro e fora do contexto educativo, com especial incidência no ensino de línguas mas não sendo exclusivo desta área.

Educar para a interculturalidade não é, nem pode ser, um objetivo exclusivo da aprendizagem de línguas, nem dos aprendentes de línguas. A pedagogia intercultural é universal, diz respeito ao mundo inteiro, inclui toda a humanidade.

O presente trabalho serviu para evidenciar a importância que a cultura tem na aprendizagem de uma língua, bem como a importância de abordar os conteúdos socioculturais numa perspetiva intercultural. “Por detrás de una lengua hay un mundo, por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto y de los que

son distintos ha de ser una práctica habitual en la clase de idiomas. Es preciso fomentar en el aula no solo la fluidez lingüística sino también la fluidez cultural realizando actividades que supongan una “provocación” para el trabajo comparativo de los modos de ser y de hacer de los nativos tanto de la lengua y la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros” (Iglesias Casal 1997: 471).

Estou consciente que também eu tenho que compreender melhor a cultura da língua que pretendo ensinar e, por isso, devo desconstruir os estereótipos próprios de uma visão etnocêntrica centrada na minha própria cultura e realidade. Para além disso, devo ultrapassar qualquer barreira que me impeça de compreender os comportamentos e os hábitos dos falantes da língua meta. Nesse sentido, trabalhar a interculturalidade será sempre um desafio, um investimento que provavelmente me acompanhará e que implicará um crescimento pessoal ao longo da vida.

O campo da competência intercultural constitui um objeto de estudo em aberto que deve continuar a ser objeto de investigação e de trabalho.

Bibliografia

- ACQUARONI, R. (2004). La comprensión lectora In: SÁNCHEZ LOBATO & SANTOS GARGALLO, (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- AFONSO, C. (1996). *Competência intercultural – Conteúdos culturais na aquisição da língua estrangeira e sua integração Didáctica no ensino do alemão*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- ALVÁREZ GONZÁLEZ, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 40-56. Universidad de Oviedo
- BENNETT, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In: Bennett, J. (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, 57-70. Consulta no sítio <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> em agosto de 2013).
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- BOSI, A. (1996). *Dialética da Colonização*. São Paulo: Editora Schwarcz.td.
- CABALLERO DE RODAS, B. et al., (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis Educación.
- CASSANY, D. (2004). La expresión escrita In: SÁNCHEZ LOBATO & SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- CASTRO, M. & PUEYO, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. In: *Segunda Etapa Carabela*, 54. 59-70. Madrid: SGEL.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2013). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Consulta em julho de 2013, no sítio cvc.cervantes.es/enseñanza/...ele/.../índice.htm
- CONSELHO DE EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

- CUÉLLAR LÁZARO, C. (2002). El professor de lengua extranjera: mediador intercultural, *Frecuencia L*. Consulta em setembro de 2013 no sitio http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=175&Itemid=32
- DELGADILLO MACÍAS, M. (2007). Diseño de ejercicios de gramática para la enseñanza del español como segunda lengua. In: BÁEZ PINAL, G. (coord.) *La enseñanza de español –problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México D.F: UNAM.
- DELORS, J. *et al.*, (1996). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DENIS, M. & MATAS PLA, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de e/le. In: *Monográficos marcoELE*, 9, 87-95.
- ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA. (1967). (Vol. 6). Lisboa: Editorial Verbo.
- ESTÉVEZ, M. & FERNÁNDEZ, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje In: SÁNCHEZ LOBATO & SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, S. (2001). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano. *Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário*. Consulta em julho de 2013, no sitio http://www.dgidec.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf.
- FERNÁNDEZ, S. (2002). Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 10º ano. *Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário*. Consulta em julho de 2013, no sitio http://www.dgidec.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_cont_10.pdf.
- FRANCO, C. (2005). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos In: *ASELE Actas XVI Centro Virtual Cervantes*, 279-288

- GARRIDO RUIZ DE LOS PAÑOS, A. (2002). El componente cultural en el aprendizaje de E/LE. In: *Forma, Formación de Formadores*, 4, 27-35. Madrid: SGEL
- GELABERT, M. *et al.*, (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- GIL-TORESANO, M. (2004). La comprensión auditiva. In: SÁNCHEZ LOBATO & SANTOS GARGALLO (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como Segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- GONZÁLEZ BLASCO, M. (2009). Aprendizaje Intercultural: Desarrollo de Estrategias en el aula. In: *Monográficos marcoELE*, 9.
- GRÉVE, M. de, & VAN PASSEL, F. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Forma, Formación de Formadores*, 4, 9-26. Madrid: SGEL
- HOLLIDAY, A. *et al.*, (2006). *Intercultural Communication An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. In: *Segunda Etapa Carabela*, 54, 5-28. Madrid : SGEL
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Consultado en agosto 2013 no sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- JIANG, W. (2000). The relationship between culture and language. In: *ELT Journal* 54/4, Oxford University Press.
- LEIBRANDT, I. (2006). El aprendizaje intercultural a través de la literatura In: *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Madrid: Universidad Complutense.
- LITTLEWOOD, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, J. *et al.*, (2008). *El enfoque intercultural en educación Orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- MORIN, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Editorial Piaget.

- NEUNER, G. (2003). Socio-cultural ínterim worlds in foreign language teaching and learning. In: MICHAEL B. (ed.) *Intercultural competence*, (pp. 15-62). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- OLIVEIRA, A. (2007). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino do Inglês como L2*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- OLIVEIRA, L. (2000). Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizes. In: *Linguagem e Ensino, Rio de Janeiro*.
- OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- PONCE DE LEÓN, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. In: BIZARRO, R. (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, 249-259, Porto: Areal Editores.
- RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). Contenidos culturales en la enseñanza del Español como 2/L. In: *Manuales de formación de profesores de español 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros, S.L.

Anexos

Anexo 1 (Questionário aplicado às duas turmas).



Questionário

Procura responder sinceramente a estas questões. Não te deixes influenciar pelos conhecimentos de língua e cultura espanhola, que adquiriste durante este ano letivo, ao responderes às perguntas: 1,2,4,9,10,11,12 e 13.

Dados pessoais:

Idade: Masculino: ☐Feminino: ☐

1 **Antes** de iniciares a aprendizagem desta língua já sabias algumas coisas sobre Espanha e os espanhóis?

Nada ☐Pouco ☐Alguma coisa ☐Muito ☐

2. Quando pensavas em Espanha que palavras te vinham de imediato à cabeça? (**antes**)

3. E agora, depois de teres alguns conhecimentos sobre a língua e sua cultura, que palavras associas a Espanha?

4. (**Antes**) Que pensavas do carácter e da personalidade dos espanhóis?

5. E agora? Que palavras associas ao carácter e personalidade dos espanhóis?

6. Durante este ano letivo que aprendeste sobre a cultura espanhola e sobre Espanha?

7. A tua ideia sobre Espanha e a sua cultura mudou?

Sim ,mudou muito ☐Sim, um pouco ☐Não, nada mudou ☐

8. No caso de teres respondido positivamente. Consegues dizer porquê e como é que mudou essa ideia que tinhas dos espanhóis e da sua cultura?

Questionário aplicado ao 10º ano de iniciação.

Antes de iniciares a aprendizagem desta língua:

9- Conhecias a história das “tapas” e sabias que significava “tapear”?

Sim ☐

Não ☐

1. Sabias quais eram as atividades de tempos livres mais frequentes dos jovens espanhóis?

Sim ☐

Não ☐

2. Conhecias alguma festa típica, a região onde se realizava e a forma como se celebrava?

Sim ☐

Não ☐

3. Conhecias alguma das tradições relacionadas com a Semana Santa nas diversas regiões espanholas?

Sim ☐

Não ☐

4. Já alguma vez tinhas refletido sobre as tradições portuguesas e espanholas relacionadas com a Semana Santa e a Páscoa e tinhas efetuado uma comparação entre elas?

sim ☐

não ☐

Obrigada pela colaboração!

Questionário aplicado ao 10º de continuação.

Antes de iniciares a aprendizagem desta língua:

- 9- Sabias que era aceitável o tratamento por “tu” em vários contextos, até mesmo numa entrevista de trabalho?

Sim ☐

Não ☐

- 10- Sabias o significado da palavra “*botellón*” e conhecias os problemas que acarreta para as cidades e população?

Sim ☐

Não ☐

- 11- Conhecias os documentos, utilizados no “*Ayuntamiento*” de Madrid, próprios para fazer queixas e reclamações?

Sim ☐

Não ☐

- 12- Já alguma vez tinhas estabelecido uma comparação entre o funcionamento e as competências de um “*Ayuntamiento*”, órgão do governo espanhol e de uma Câmara Municipal, órgão do governo português?

Sim ☐

Não ☐

- 13- Conhecias o tipo de linguagem utilizada pelos jovens espanhóis e alguns dos seus comportamentos relacionados com a alimentação?

Sim ☐

☐

Não Obrigada pela colaboração!

Anexo 2



Tipos de familias

monoparental



extensa



tradicional/nuclear



homoafectiva




multicultural



Carla Moura

Adaptado de <http://www.google.pt/imghp?hl=pt-PT&ie=UTF-8&tab=wi>

Anexo 3



 DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA Y LINGÜÍSTICA

Familias Famosas


Los Simpson (1989–Actualidad)



Two And A Half Man (2003–Actualidad)



La familia Addams (1964–1966)




AiF (1986–1990)




Los Picapiedra (1960–1966)






Padre de Familia (1999–Actualidad)

Adaptado de <http://botas.20minutos.es/Notas/Familias-mas-famosas-de-la-television-295917/>




Nadal






Casillas



Adaptado de <http://www.google.pt/imghp?hl=pt&oeq=UT-88ta-mu>

La familia del Rey



<http://porsonales.ya.com/fotoreal/fres fotos>

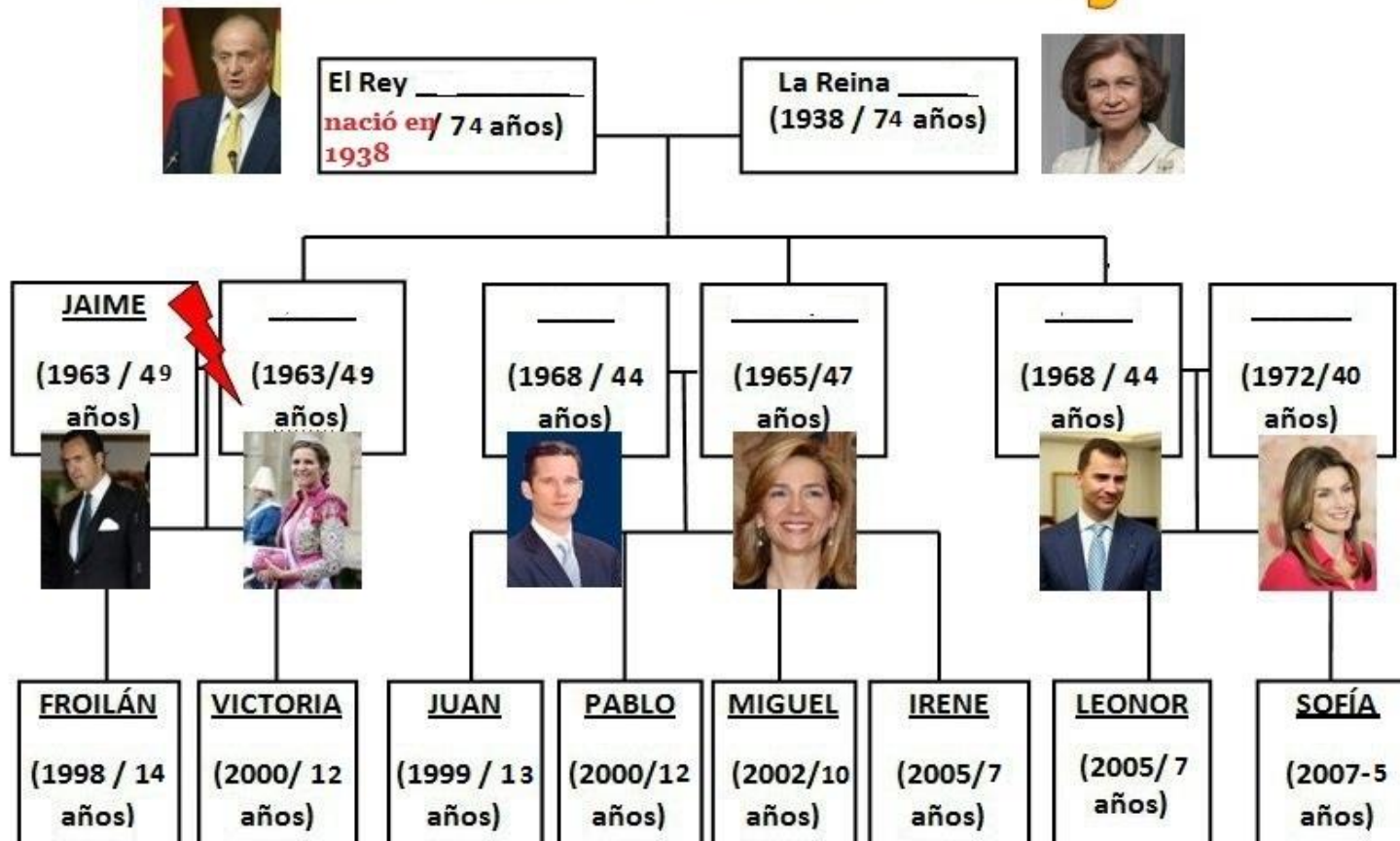
Anexo 4



Adaptado de <http://www.youtube.com/watch?v=GNPaX7d88Hg>

A. Escucha el vídeo y escribe los nombres que faltan.

La familia del Rey



Anexo 5

Palabras clave

jóvenes

Fin de semana



noche



calles



plazas



parques

bebidas



botellas

litrona

alcohol



peleas



discusiones



reyertas



gritos

basura



suciedad



Coches - discoteca



Fenómeno social típico en España



vecinos



vecindario



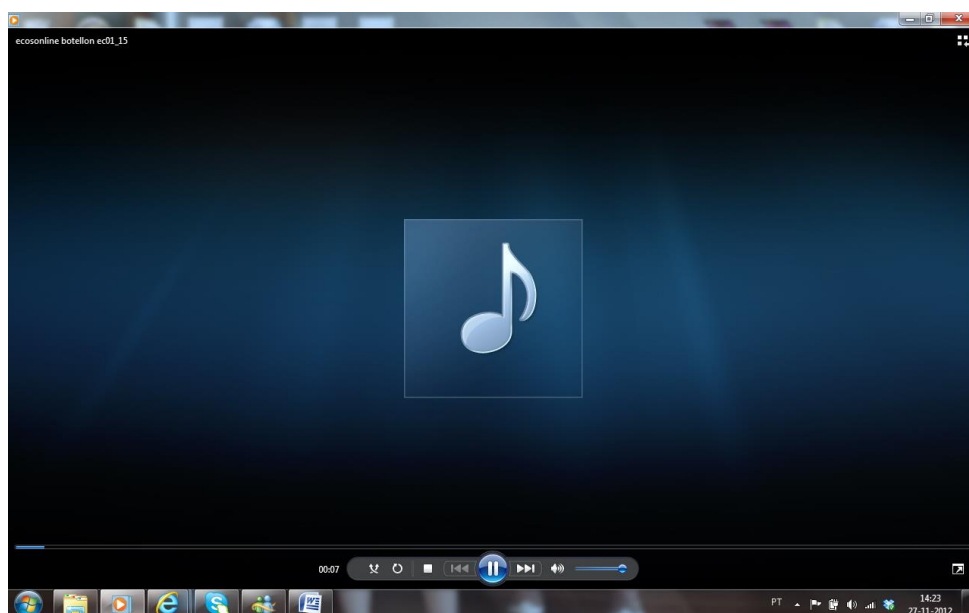
Imágenes de varias fuentes
<https://www.google.es/search?q=PT&asUTF=8&btnG=>

Elaboración propia

Problemas Sociales

Anexo 6

Audición



<http://www.ecos-online.de/idioma/audio/el-botellon>

BOTELLÓN

Vas a escuchar una grabación sobre el fenómeno social típico en España: el botellón. Soluciona los ejercicios.



Antes de la audición

A. Elige la definición correcta para la palabra botellón. ☒

- ☐ 1. Vasija de cristal, vidrio o barro cocido, de gran tamaño, con el cuello estrecho, que sirve para contener líquidos.
- ☐ 2. Término que describe la costumbre extendida en España desde finales del siglo XX, sobre todo entre los jóvenes, de consumir grandes cantidades de bebidas alcohólicas en la vía pública.
- ☐ 3. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.



Primera audición

A. Escucha con atención e identifica:

- 1. La ciudad sobre la cual hablan en la grabación.
- 2. Los locales donde hay reuniones de jóvenes.
- 3. Las personas que critican este fenómeno.



Segunda audición

A. Escucha la grabación detenidamente y señala la opción correcta. ☒

- 1. Álvaro, Rodrigo, Nuria y María son cuatro jóvenes _____.
 - a) españoles
 - b) portugueses
 - c) madrileños
- 2. El botellón está desde el año _____ legalmente prohibido.
 - a) 2009
 - b) 2002
 - c) 2006
- 3. La ley anti botellón contempla sanciones hasta _____ euros.
 - a) 400 €
 - b) 30€
 - c) 1000€

4. Los jóvenes ya bebidos siguen la ruta de marcha por _____
 - a) las calles.
 - b) las discotecas o locales de ocio.
 - c) los hogares de sus compañeros.
5. No sólo se consume alcohol en el botellón, también -cada vez más- drogas como el _____ y la cocaína.
 - a) éxtasis
 - b) mariguana
 - c) cáñamo
6. Para desplazar los problemas del centro de la ciudad, algunas comunidades han creado los _____ que son espacios de reunión juvenil a las afueras.
 - a) almacenes
 - b) botellódromos
 - c) estadios
7. La Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid encontró en un estudio que en España se empieza a consumir alcohol a la edad de _____.
 - a) 19 años
 - b) 25 años
 - c) 13 años

B. Relaciona las expresiones del lenguaje juvenil en la grabación con su significado y descubre que significan las siguientes expresiones.

1. ...salir de marcha...	a. fenomenal, espectacular, muy bueno.
2. ...con buen rollo...	b. salir con el propósito de beber y divertirse con los amigos.
3. ...resulta pesado...	c. muy divertidos, de buen humor.
4. ...fue una pasada...	d. aburrido, duro, difícil.

Después de la audición

A. ¿Cuál es tú opinión sobre este tema? ☒

Los botellones:

1. se deberían prohibir definitivamente.
2. se deberían permitir en zonas específicas y habilitadas para eso.
3. se deberían permitir en fechas especiales (fiestas patronales).

En los botellones hay:

1. aspectos positivos.
2. aspectos negativos.
3. (los dos) aspectos positivos y negativos.

B. Escribe un aspecto que en tú opinión sea positivo y otro que sea negativo. _____



Anexo 7



[Escola Secundária c/ 3º CEB Santa Maria da Feira]

Español 4 – 10.º

A. Estos elementos están desordenados. Colócalos en el lugar que corresponda dentro del esquema de la página siguiente. Al final debes componer una carta de reclamación bien estructurada.

Fdo: *José Romero Martín*



Ilma. Alcaldesa de Madrid
C/Montalbán, 1
28014 Madrid
Teléfono 915 881 000

Madrid 3 de diciembre de 2012.

El que suscribe D. José Romero Martín, natural de Salamanca con Documento Nacional de Identidad nº 12345678 y con domicilio a efectos de notificaciones en Paseo del Prado nº 18-20, por medio del presente y con el debido respeto,

EXPONGO LOS SIGUIENTES HECHOS

Primero: Que los vecinos del **Paseo del Prado** venimos siendo víctimas del constante abuso por parte del personal de seguridad.

Segundo: Que estamos presentando nuestra queja para que se tomen medidas correctivas, caso contrario nos veremos en la obligación de responder de manera violenta también.

Ilustrísima Señora ALCALDESA DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID

Nombre y apellidos: José Romero Martín
Calle: Paseo del Prado nº 18- 20 28014
Ciudad: Madrid
Telf: 916 252 711
e-mail: jrm@gmail.es

Reciba un cordial saludo.

Por todo lo anteriormente expuesto, SOLICITO que se cumplan con las peticiones que hacemos.



Carta de Reclamación

Estructura

Ilma. Alcaldesa de Madrid
C/Montalbán, 1
28014 Madrid
Teléfono 915 881 000

Nombre y apellidos: José Romero Martín
Calle: Paseo del Prado nº 18- 20 28014
Ciudad: Madrid
Telf: 916 252 711
e-mail: jrm@gmail.es

Asunto: Reclamación

Madrid, 3 de diciembre de 2012

Ilustrísima señora alcaldesa del Ayuntamiento de Madrid

El que suscribe D. José Romero Martín, natural de Salamanca con Documento Nacional de Identidad nº 12345678 y con domicilio a efectos de notificaciones en Paseo del Prado nº 18-20, por medio del presente y con el debido respeto,

EXPONGO LOS SIGUIENTES HECHOS

Primero: Que los vecinos del **Paseo del Prado** venimos siendo víctimas del constante abuso por parte del personal de seguridad.

Segundo: Que estamos presentando nuestra queja para que se tomen medidas correctivas, caso contrario nos veremos en la obligación de responder de manera violenta también.

Por todo lo anteriormente expuesto, SOLICITO que se cumplan con las peticiones que hacemos.

Reciba un cordial saludo

Fdo: *José Romero Martín*

Encabezamiento

Cuerpo

Cierre



Carta de Reclamación

Partes

Identificación y dirección del reclamante

Nombre y apellidos: José Romero Martín
Calle: Paseo del Prado nº 18- 20 28014
Ciudad: Madrid
Telf: 916 252 711
e-mail: jrm@gmail.es

Ilma. Alcaldesa de Madrid
C/Montalbán, 1
28014 Madrid
Teléfono 915 881 000

Dirección postal del destinatario

Asunto: Reclamación

Madrid, 3 de diciembre de 2012

Lugar y fecha

Ilustrísima señora alcaldesa del Ayuntamiento de Madrid

Saludo

El que suscribe D. José Romero Martín, natural de Salamanca con Documento Nacional de Identidad nº 12345678 y con domicilio a efectos de notificaciones en Paseo del Prado nº 18-20, por medio del presente y con el debido respeto,

EXPONGO LOS SIGUIENTES HECHOS

Primero: Que los vecinos del **Paseo del Prado** venimos siendo víctimas del constante abuso por parte del personal de seguridad.

Segundo: Que estamos presentando nuestra queja para que se tomen medidas correctivas, caso contrario nos veremos en la obligación de responder de manera violenta también.

Por todo lo anteriormente expuesto, SOLICITO que se cumplan con las peticiones que hacemos.

Reciba un cordial saludo

Despedida

Fdo: *José Romero Martín*

Firma

Carta Formal

Saludos:

- Señor/a (delante del apellido) o Señores
- Muy Sr. Mío
- Estimado/a Sr./Sra.
- Estimados/as Sres./Sras.
- Don /Doña (delante del nombre)
- Excelentísimo Sr./Sra. } (altos cargos)
- Ilustrísimo Sr./Sra. }

Despedidas:

- Saludo
- Reciba un cordial saludo
- Sin otro particular, le saluda atentamente
- Atentamente
- Le(s) saluda cordialmente
- Le(s) saludamos cordialmente

Anexo 9

imprimir



MADRID
ÁREA DE GOBIERNO
DE HACIENDA Y
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

**SUGERENCIAS Y
RECLAMACIONES**

Espacio reservado para la etiqueta
con los datos del Registro

☐ SUGERENCIA
 ☐ RECLAMACIÓN

4. DATOS DEL/DE LA SOLICITANTE (*)

DNI, NIF, NIE, CIF: _____ Nombre o razón social: _____

Primer apellido: _____ Segundo apellido: _____

Tipo vía: _____ Domicilio: _____

Número: _____ Portal: _____ Escalera: _____ Planta: _____ Puerta: _____

C.P.: _____ Municipio: _____ Provincia: _____

Correo electrónico: _____ Teléfono(s): _____

¿Cómo prefiere que le contestemos? ☐ correo postal ☐ correo electrónico

4. DATOS DEL/DE LA REPRESENTANTE

DNI, NIF, NIE, CIF: _____ Nombre o razón social: _____

Primer apellido: _____ Segundo apellido: _____

Tipo vía: _____ Domicilio: _____

Número: _____ Portal: _____ Escalera: _____ Planta: _____ Puerta: _____

C.P.: _____ Municipio: _____ Provincia: _____

Correo electrónico: _____ Teléfono(s): _____

¿Cómo prefiere que le contestemos? ☐ correo postal ☐ correo electrónico

4. DATOS ESTADÍSTICOS

SI RESIDE EN LA CIUDAD DE MADRID, INDIQUE DISTRITO:

<input type="checkbox"/> Arganzuela	<input type="checkbox"/> Chamberí	<input type="checkbox"/> Latina	<input type="checkbox"/> Retiro	<input type="checkbox"/> Usera
<input type="checkbox"/> Barajas	<input type="checkbox"/> Ciudad Lineal	<input type="checkbox"/> Moncloa-Aravaca	<input type="checkbox"/> Salamanca	<input type="checkbox"/> Vicálvaro
<input type="checkbox"/> Carabanchel	<input type="checkbox"/> Fuencarral-El Pardo	<input type="checkbox"/> Moratalaz	<input type="checkbox"/> San Blas	<input type="checkbox"/> Villa de Vallecas
<input type="checkbox"/> Centro	<input type="checkbox"/> Hortaleza	<input type="checkbox"/> Puente de Vallecas	<input type="checkbox"/> Tetuán	<input type="checkbox"/> Villaverde
<input type="checkbox"/> Chamartín				

SI NO RESIDE EN LA CIUDAD DE MADRID, INDIQUE: Municipio: _____ País: _____

4. TEXTO DE LA SUGERENCIA/ RECLAMACIÓN

(*) Es muy importante que todos los datos que se solicitan sean cumplimentados. La no aportación de dichos datos no impedirá la tramitación de la sugerencia o reclamación, pero no podremos ponernos en contacto con usted y contestarle. Para consultar en Internet (www.munimadrid.es) el estado de tramitación de su sugerencia o reclamación deberá facilitarnos su DNI, NIF, NIE o CIF.

Esta reclamación no es un recurso administrativo y, por tanto, no paralizará los plazos establecidos en la normativa para interponerlo.

En _____ a _____ de _____ de 20__

Firma _____

Los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en el fichero "SUGERENCIAS Y RECLAMACIONES" cuya finalidad es tramitar las sugerencias y reclamaciones presentadas por los ciudadanos, las solicitudes de información, así como realizar estadísticas y podrán ser cedidos de conformidad con la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal.

El órgano responsable del fichero es la Dirección General de Ciudadanía y Atención al Ciudadano, calle Alcalá 45, 28014 Madrid ante el que el interesado podrá ejercer los derechos de acceso, modificación, cancelación y oposición, todo lo que se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

imprimir

imprimir

SUGERENCIAS Y RECLAMACIONES

4. TEXTO DE LA SUGERENCIA/ RECLAMACIÓN

imprimir



A. Lee los textos siguientes y realiza las actividades propuestas.

Antes de empezar a leer contesta a la pregunta. Después comprueba tu respuesta en el texto.

1. ¿Quiénes forman parte del Ayuntamiento?

Ayuntamiento

Ayuntamiento, alcaldía, corporación local, corporación municipal, gobierno local o gobierno municipal, son distintos nombres para la institución que realiza las funciones de órgano de gobierno o administración local de un municipio.

Suele estar presidido por un alcalde, intendente, presidente de comuna o presidente municipal, que ostenta la presidencia de la administración local y del pleno municipal; y formado por los concejales o ediles que, reunidos en pleno, ejercen la potestad normativa a nivel local. En algunos casos los ayuntamientos de pueblos pequeños se gobiernan por algún tipo de sistema asambleario, como el tradicional que en España se denomina concejo abierto, o Concejo Deliberante (en países como Argentina).

Por extensión, también suele llamarse *ayuntamiento*, *municipalidad* o *comuna* a la **casa consistorial**, el edificio que cumple las funciones de sede principal de la institución.

Generalmente, el ayuntamiento es el órgano administrativo de menor rango territorial y, por tanto, el más cercano al ciudadano; aunque los municipios grandes suelen subdividirse administrativamente en barrios, distritos, cuarteles, secciones, delegaciones, sindicaturas o pedanías (estas últimas de carácter más rural).

Organización político-administrativa de Madrid

La ciudad de Madrid está gobernada por el **Ayuntamiento de Madrid**, cuyos representantes se eligen cada cuatro años por sufragio universal de todos los ciudadanos mayores de 18 años de edad.

El órgano está presidido por el Alcalde de Madrid, desde su toma de posesión el 27 de diciembre de 2011, Ana Botella.

Madrid está dividido administrativamente en veintiún distritos, que a su vez se subdividen en barrios, no necesariamente coincidentes con los barrios tradicionales. Cada uno de los distritos está administrado por una Junta Municipal de Distrito, con competencias centradas en la canalización de la participación ciudadana de los mismos.



Junta de Gobierno de la Ciudad

La Junta de Gobierno de Madrid se encarga de administrar los impuestos municipales, para costear los servicios públicos y la construcción de infraestructuras. Está presidida por el Alcalde.

Junta Municipal de Distrito.

La ciudad de Madrid está dividida en 21 distritos, que a su vez están gobernados por sus correspondientes Juntas Municipales. Estos órganos se encargan del gobierno de una manera mucho más local, ya que en una ciudad como Madrid sería casi imposible administrar tanta población de manera completamente centralizada. Hay que tener en cuenta que uno sólo de estos distritos puede tener más población que muchas capitales de provincia.

El censo electoral de la ciudad de Madrid está compuesto por todas las personas de nacionalidad española, empadronadas en la ciudad y mayores de 18 años.



B. Estas palabras han aparecido en los textos que has leído.

Relaciona cada palabra con la definición correspondiente.

a. alcalde	1. Próximo, inmediato.
b. potestad	2. Pagar o satisfacer los gastos de algo.
c. cercano	3. inscrita en un censo o padrón.
d. sufragio universal	4. Presidente del ayuntamiento de un pueblo o término municipal.
e. distrito	5. Registro general de ciudadanos con derecho a voto.
f. costear	6. Aquel en que tienen derecho a participar todos los ciudadanos, salvo determinadas excepciones.
g. censo electoral	7. Dominio, poder, jurisdicción o facultad que se tiene sobre algo.
h. empadronada	8. Cada una de las demarcaciones en que se subdivide un territorio o una población para distribuir y ordenar el ejercicio de los derechos civiles y políticos, o de las funciones públicas, o de los servicios administrativos.



C. Contesta a las preguntas sobre los textos.

1. ¿Quién preside el Ayuntamiento?

2. ¿Cuáles son las funciones del alcalde?

3. ¿Qué es la casa consistorial?

4. ¿Quién elige a los representantes del Ayuntamiento de Madrid?

5. ¿Cuántos distritos tiene Madrid? ¿Cómo son administrados?

6. Explica las funciones de la junta de gobierno de la ciudad de Madrid.

Anexo 11

Motivación





Ocio y tiempo libre

A. ¿Qué actividades de ocio conoces? Relaciona las imágenes con el nombre y escribe el verbo correspondiente.

...la televisión ...en bicicleta ...videojuegos ...un café ...con los amigos
 ...al fútbol ...un libro ... a un concierto ...al baloncesto ... a caballo
 ... la guitarra ... a la discoteca

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



1.	7.
2.	8.
3.	9.
4.	10.
5.	11.
6.	12.

Elaboración propia

Anexo 13



Escola Secundária c/ 3º CEB Santa Maria da Feira

Español 1 – 10.º

Manu Chao
Antes de la audición

A. ¿Qué le gusta a Manu Chao?

Primera audición

B. Escucha con atención la canción de Manu Chao, “Me gustas tú”. Mientras la estás escuchando selecciona las imágenes que corresponden a los gustos que tiene el cantante. ☒

mar


☐

playa


☐

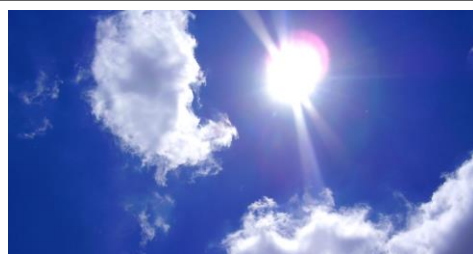
bicicleta


☐

moto


☐

día


☐

noche


☐

Guatemala


☐

España


☐

Anexo 14

**Segunda audición**

C. Escucha la canción detenidamente y rellena los huecos.

Me gustan los (1)_____, me gustas tú.
 Me gusta viajar, me gustas tú.
 Me gusta la mañana, me gustas tú.
 Me gusta (2)_____, me gustas tú.
 Me gusta soñar, me gustas tú.
 Me gusta la mar, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais pas.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais plus.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je suis perdu.
 ¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú.
 Me gusta (3)_____, me gustas tú.
 Me gusta la lluvia, me gustas tú.
 Me gusta volver, me gustas tú.
 Me gusta marihuana, me gustas tú.
 Me gusta colombiana, me gustas tú.
 Me gusta (4)_____, me gustas tú.
 Me gusta la noche, me gustas tú.

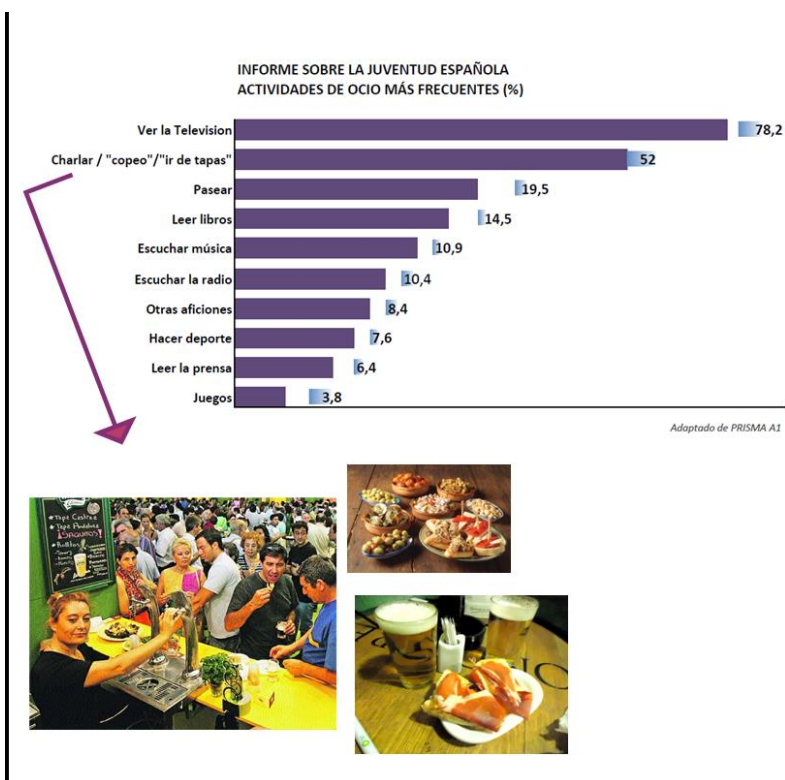
¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais pas.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais plus.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je suis perdu.
 ¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta (5)_____, me gustas tú.
 Me gusta menear, me gustas tú.
 Me gusta la Coruña, me gustas tú.
 Me gusta Malasaña, me gustas tú.
 Me gusta (6)_____, me gustas tú.
 Me gusta Guatemala, me gustas tú.

¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais pas.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je ne sais plus.
 ¿Qué voy a hacer?
 Je suis perdu.
 ¿Qué horas son, mi corazón?



Motivación



Audición



<http://www.youtube.com/watch?v=NTCfLnbQr1o>



Tapas y Cañas



Vas a escuchar una grabación sobre España y sus costumbres. Soluciona los ejercicios.

Antes de la audición

B. Elige la definición correcta para la palabra **tapear**. ☒

☐ 4. Sufrir una indisposición repentina.

☐ 5. Tomar tapas en bares y tabernas.

☐ 6. Flotar en un líquido cualquiera.



Primera audición

C. Escucha con atención y comprueba tu respuesta.



Segunda audición

D. Escucha la grabación detenidamente y rellena los huecos con las palabras correspondientes. ☒

1. ¡España se siente y se disfruta! España se _____
2. Porque España sabe (...) a cerveza bien tirada y a nuestras riquísimas _____ (...)
3. El _____ español es lo más autentico de nuestra cocina, es lo más nuestro, porque tapear es _____ de la comida, _____ y los _____.
4. Una forma de compartir sabores y _____ entre amigos.
5. ¡Te apetece disfrutar del sabor único de nuestro _____!

Elaboración propia





“DE TAPEO POR ESPAÑA”

 A. Lee el texto y subraya las oraciones en las que se expresan estas ideas.

1. Las tapas surgieron en la Edad Media para proteger el vino de los insectos.
2. Las tapas son pequeños aperitivos que se suelen tomar con una bebida.

La Historia de las Tapas

Cuenta la leyenda que en la Edad Media el rey **Alfonso X “El Sabio”** decidió que en los mesones castellanos siempre se sirviese el vino acompañado de algo de comida, para así evitar que el alcohol se subiese rápidamente a la cabeza. Esta comida, normalmente una loncha de jamón, queso o chorizo, se servía encima del vaso a modo de “*tapadera*” para que no entrasen insectos o impurezas en el preciado líquido; de ahí el origen de la palabra “tapa”.

Las primeras alusiones literarias de las que tenemos constancia aparecen en los siglos XVI y XVII. Cervantes, en “El Quijote”, denominaba a las tapas “*llamativos*” y Quevedo, por su parte, hablaba de “*avisos*” o “*avisillos*” para referirse a este delicioso manjar.

Sin embargo, hay quien piensa que el origen de las tapas se remonta al siglo pasado, debido a una anécdota que le ocurrió al rey **Alfonso XIII** estando de visita por Andalucía. Habiendo entrado en una venta para descansar un rato, el monarca pidió una copa de jerez. En ese momento, una fuerte corriente de aire se adentró en la venta y para que el vino no se llenara de arena de la playa, el ventero tuvo el ingenio de colocar una lonchita de jamón encima del catavinos real. Tal reacción sorprendió al rey, quien preguntó por qué ponía esa loncha de jamón sobre la copa y el ventero, disculpándose, le dijo que había colocado así la “*tapa*” para evitar que el vino se estropease con la arena. Al rey le gustó mucho esta idea, se comió la tapa, se bebió el vino y seguidamente pidió otro, acompañado de su tapa correspondiente. Al ver esto, los demás miembros de la Corte real hicieron lo mismo dando origen a una nueva moda culinaria.

El Diccionario de **La Real Academia Española** define la palabra “tapa” como “*una pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida*”. No obstante, la tapa recibe diversas denominaciones según la región en donde se tome: en Aragón y Navarra se le llama “*alifara*” y en el País Vasco “*poteo*”, en alusión a los “*potes*” o vasos de vino que la acompañan.

Hoy en día, las tapas se han convertido en toda una especialidad gastronómica; ya no sólo consisten en embutidos o aceitunas, sino que se han diversificado mediante guisos servidos en pequeñas raciones que bien pueden sustituir a una comida o cena y donde lo único que no tiene cabida es lo dulce. Además, últimamente, las tapas han ido más allá de nuestras propias fronteras llegando a todos los rincones del mundo: ¿Quién no ha entrado en un “*Tapas Bar*” en pleno Soho londinense?

Adaptado de www.atapear.com



B. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

	V	F
1 En la Edad Media “la tapadera” del vaso de vino era una loncha de jamón.		
2. El rey Alfonso X prohibió la ingesta de vino en los mesones.		
3. Hay quien piensa que el origen de las tapas se remonta a este siglo debido a las alusiones literarias de Cervantes.		
4. La tapa recibió diversas denominaciones según la región española.		
5. Hay mucha variedad de tapas, saladas o dulces.		
6. Solo se puede degustar este manjar en España.		



C. Ahora busca la información en el texto para completar las siguientes frases.

1. El rey **Alfonso X** dispuso que siempre se sirviese el vino acompañado de algo de comida, para

2 En la Edad Media “las tapas” eran normalmente

3 El origen de las tapas también se atribuye al _____ porque estando de visita por _____ y habiendo entrado en una venta para _____, pidió una copa de jerez, que el ventero le sirvió con _____, para evitar que el vino se _____ debido al viento que se adentró en la venta.

4 El Diccionario de La Real Academia Española define la palabra “tapa” como _____


5 Hay otras denominaciones para la palabra “tapa” según la región, por ejemplo en _____

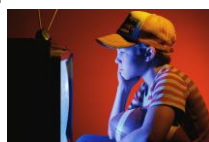
6. Hoy en día las tapas son una especialidad gastronómica que consiste _____



¡Vamos a escribir!



 Ahora que ya conoces las actividades de ocio más frecuentes de la juventud española redacta un correo electrónico en el que enumeres algunas de las actividades de ocio más frecuentes de la juventud española y de la portuguesa. A continuación tienes algunas imágenes que te pueden ayudar. ¡Ojo! ¡No te olvides de saludarte y despedirte!



Enviar

Guardar ahora


Descartar

Para:

Añadir Cc

Añadir CCO

Asunto:

 Adjuntar un archivo


B


I


U


F


rT



































« Texto



Unidad Didáctica: *Ocio y tiempo libre*



Nombre: _____ Apellido: _____ nº _____ Curso: _____

Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación

1. ¿Qué información interesante has descubierto en esta Unidad?

2. ¿Qué dificultades has tenido en esta Unidad?

3. ¿Dónde estaba la dificultad? ☒

☐

¿En los textos?

☐

¿En la gramática?

☐

¿En las actividades de comprensión oral?

¿Por qué?

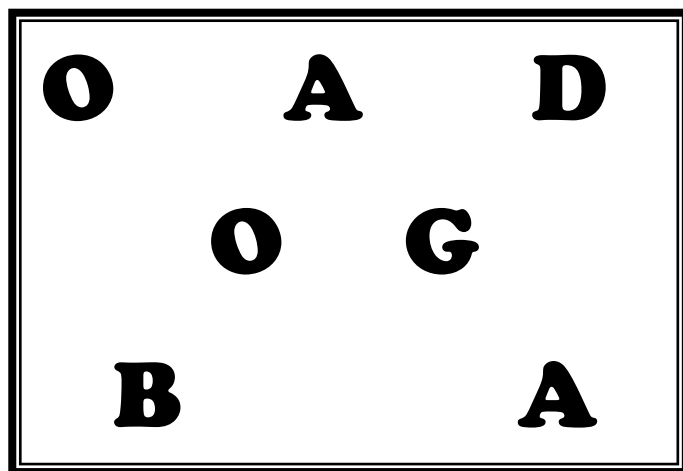
4. ¿Crees qué es importante aprender aspectos culturales en clase? ¿Por qué?

5. ¿Cuál ha sido la actividad que te ha gustado más? ¿Por qué?

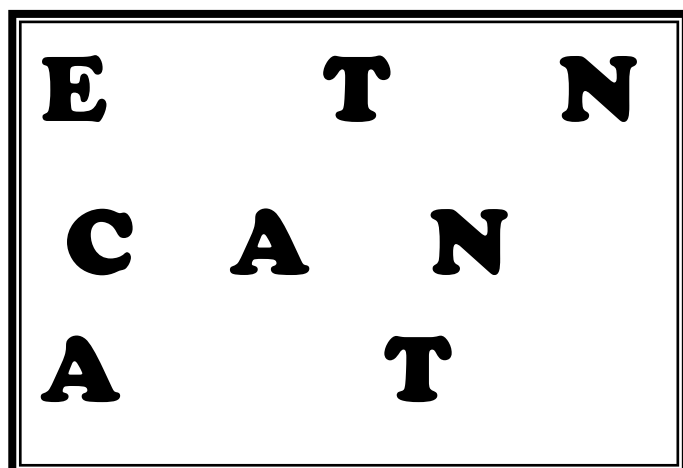
6. ¿Qué cambiarías?

Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación

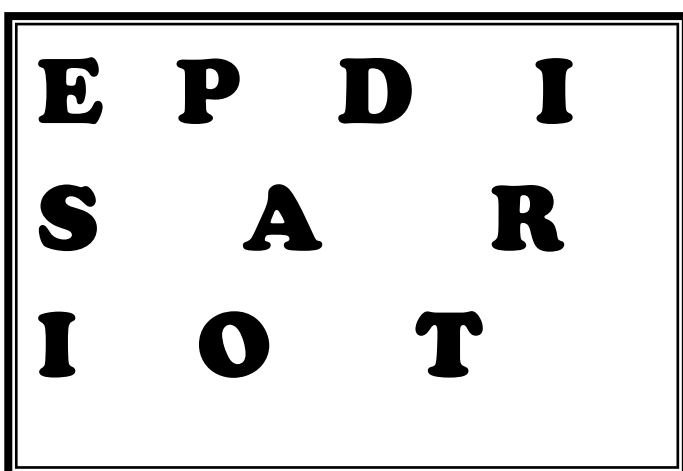
Anexo 20

MOTIVACIÓN

Licenciado o doctor en derecho que ejerce profesionalmente la dirección y defensa de las partes en toda clase de procesos o el asesoramiento y consejo jurídico.



Persona que canta por profesión.



Persona profesionalmente dedicada en un periódico o en un medio audiovisual a tareas literarias o gráficas de información o de creación de opinión.

S F E
P O R
O R

Persona que ejerce o
 enseña una ciencia o
 arte.

O E R
N F M
E R E

Persona dedicada a la
 asistencia de los enfermos.

I O C
N E C
O R

Persona que tiene por oficio
 guisar y aderezar los
 alimentos.



PREPÁRESE PARA EL FUTURO

Antes de leer el texto

A) Escribe el nombre de una profesión que, en tu opinión, existirá en el futuro próximo.

Lee los siguientes fragmentos de un texto periodístico y comprueba tu respuesta.



¿Cuáles serán las profesiones más demandadas y más lucrativas en el futuro? ¿Qué trabajos nos ofrecerán más salidas dentro de dos décadas? Acuicultor, nanomédico, microemprendedores, policía medioambiental, narrowcastes, bioinformático... Hoy parecen palabras incomprensibles; mañana, las tendremos todo el día en los labios.

A) Vivimos tiempos veloces e imprevisibles, en los que los avances de la tecnología y los retrocesos de la historia lo transforman todo de forma continua y el presente ha cambiado tanto que el futuro tampoco es ya lo que era. ¿Cómo será la Tierra cuando Europa y Estados Unidos vivan a la sombra de Asia y los dólares o euros sean papel mojado frente al yen? ¿Qué sustituirá al petróleo y quiénes serán los jeques de las energías renovables? ¿Qué va a ocurrir cuando un avatar o un holograma nos represente y haga de nosotros en una reunión virtual celebrada por videoconferencia, o incluso en la oficina? ¿Qué consecuencias tendrán las migraciones masivas o el envejecimiento radical de la población? ¿Con qué armas nos enfrentaremos a la contaminación atmosférica?

B) Aparte de a todo lo demás, esas dudas afectan también al mundo laboral, cuyo porvenir está lleno de preguntas para las que de momento no existen respuestas, sino solo apuestas: ¿cuáles serán las profesiones más importantes y más lucrativas dentro de una o dos décadas, cuando ya no sea tan lógico soñar con ser médico, abogado o ingeniero de telecomunicaciones?

Los analistas, que en este terreno son una mezcla de sociólogos y adivinos, pronostican que algunos oficios que hoy parecen simple ciencia-ficción, como los de fabricante de órganos humanos, acuicultor en plantaciones submarinas, banquero de tiempo, bioinformático, creador de identidades digitales o nanomédico, estarán el día de mañana entre los más codiciados y mejor pagados. Aunque todos ellos serán muy solitarios, porque lo que sí parece evidente es que para entonces la mayoría de los ciudadanos serán lo que ya se conoce como **e-lancers**, es decir, personas que ofrecerán sus servicios por libre y desde sus casas, conectados unos a otros y con sus clientes a través de Internet. En cualquier caso, parece obvio que ha llegado el momento de prepararse para lo desconocido.

C) Si uno se fija bien, sin embargo, los nombres exóticos de muchas de esas profesiones ocultan anhelos muy normales y, por encima de todos ellos, como es natural, el de la supervivencia, tanto biológica como económica, que por otra parte cada vez parecen más insolidariamente unidas: la buena salud es y será para los que pueden pagársela. Para demostrarlo, un estudio de la consultora Fast Future pronostica que entre las 20 profesiones que mejor se adaptarán a los avances científicos y tecnológicos que se avecinan de aquí al año 2030 están las de granjero farmacéutico —que se dedicará a cultivar plantas modificadas genéticamente para que tengan a la vez propiedades alimenticias y terapéuticas—, instructor para la tercera edad, geomicrobiólogo —cuyo fin será crear microorganismos que ayuden a eliminar la polución—, policía medioambiental —un agente de la ley que luchará contra los ladrones de nubes y controlará el lanzamiento de cohetes de yoduro de plata para provocar lluvias, algo que ya se hace en India y en China— y las ya mencionadas de nanomédico —una mezcla de doctor e informático que, entre otras cosas, nos podrá implantar microchips que aumenten nuestra memoria, igual que se hace con un ordenador— y fabricante de órganos, que será un reparador de la salud capaz de combinar cirugía plástica, mecánica robótica y clonación genética para reemplazar las partes dañadas de nuestro cuerpo.(...)

CURRICULUM VITAE

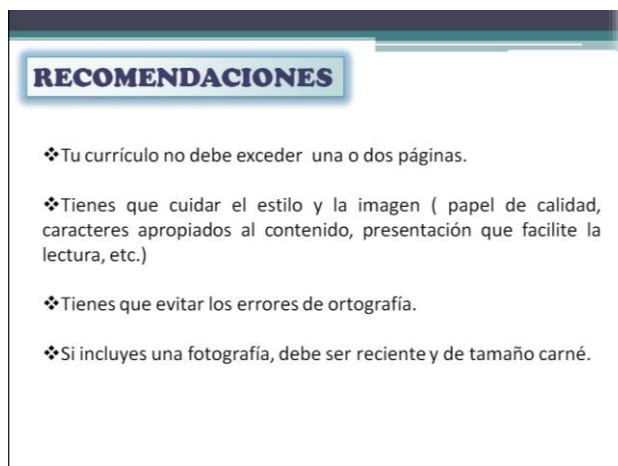
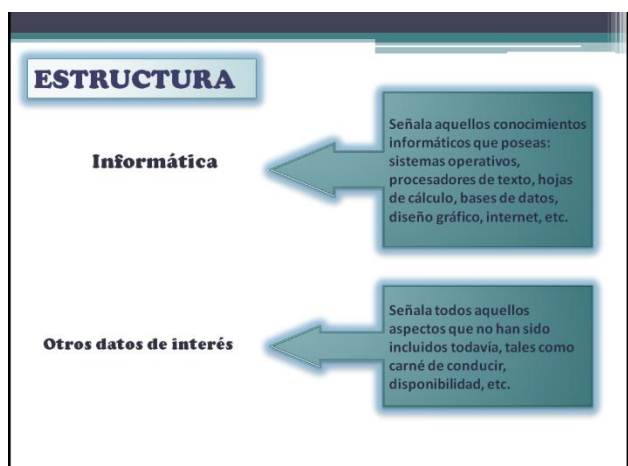
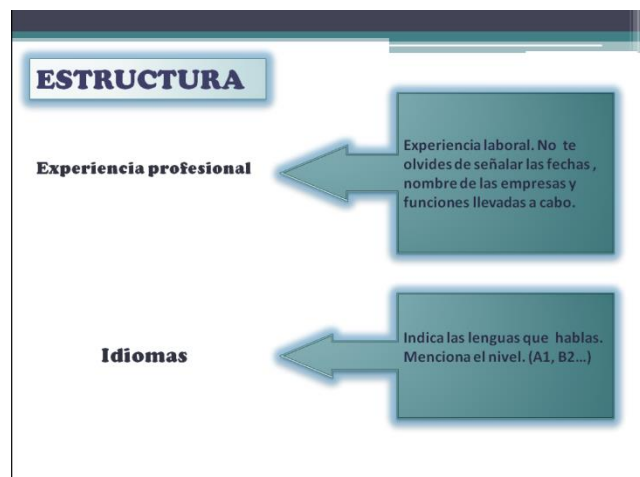
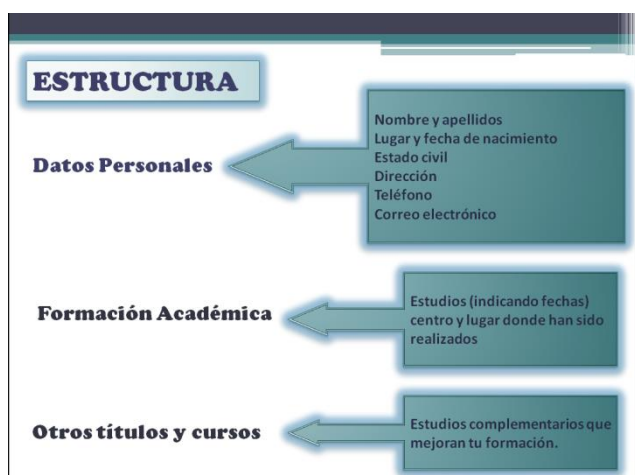


Curriculum vitae

término de origen latino que en español significa *carrera de la vida*.

El currículum contiene el conjunto de experiencias educacionales, laborales, vivenciales de una persona.

Se aplica comúnmente en la búsqueda de empleo, siendo requisito indispensable su presentación para solicitar empleo en la mayoría de los puestos.



EJEMPLO 1

[illegible]

EJEMPLO 2

Ingeniero Electromecánico Juan Martín González Ros Juan González Albaladejo (1973), 37 Ptas., 030 Calleja, Pinar de Guzmán, CV 40015 Tlf: 0035 43 62 609 Email: J.M.Gonzalez@unizar.es jmartin@ccma.unizar.es		Argenteo 26 años Casado 2 hijos DNI: 09.130.265	
Formación complementaria			
2005 Cursos de cursos industriales: Deseños: 4 sesiones Instalación: Gestión de subestaciones industriales			
2004 Master en seguridad industrial Instalación: 4 días Instalación: Universidad del Sur			
2003 Cursos de mantenimiento de motores (ISO 9001) Instalación: 10 sesiones			
1999 Cursos de montaje de AUTÓMATAS 18 Deseños: 8 sesiones Instalación: Instalación general de electrónica			
Idiomas	Informática	Otros datos	
Inglés Nivel: F.O.E.T. Cambridge University	Anglo dominio de: Excel 2003-2007, Word 2003-2007, Access 2003- 2007, Power Point, Autocad 2D	Conocido los conductos eléctricos fabrica 3, 500 V	

Imágenes de <http://www.google.pt/imghp?hl=pt-PT&ie=UTF-8&tab=wi>

Elaboración propia
Profesora Carla Moura



Escucha a tu compañero y rellena el currículo de **Ahmed Saoud** con su información biográfica.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES



Nombre:	
Dirección:	
Teléfono:	
Correo electrónico:	
Nacionalidad:	
Fecha de nacimiento:	

Experiencia Laboral

(empieza a escribir por lo más reciente)

Empresa u organismo:	
Puesto o cargo:	
Empresa u organismo:	
Puesto o cargo:	

Educación y Formación

(empieza a escribir por lo más reciente)

Centro Académico:	
Título obtenido:	
Centro Académico:	
Título obtenido:	

Capacidades y Aptitudes Personales y Sociales

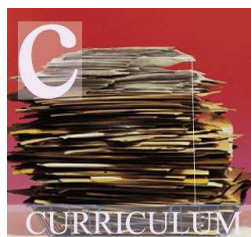
Idiomas	
Permiso de conducción	



Lee a tu compañero la información siguiente sobre la biografía de Ahmed para que pueda completar su currículum siguiendo el modelo que te presentamos.



Ahmed Saoud



Nací el 9 de marzo de 1974 en Fez, Marruecos y aquí he residido casi siempre. Mi dirección postal sigue siendo 3, Zankat Madnine y mi teléfono 70 03 80. Pasé los tres primeros años de mi vida en Ifrane, donde mi padre trabajaba como profesor de español. Tenemos allí, desde entonces, una pequeña casa a la que siempre voy en verano. Allí mis padres me contaban cuentos que un amigo suyo les mandaba desde España. Siempre me ha gustado leer y crear personajes de ficción. Después de terminar Bachillerato en el Colegio Aljarafe en Fez con excelentes notas, quise estudiar español. Me licencié en Estudios Hispánicos en la Universidad de Fez en junio de 1998, donde aproveché para estudiar otras lenguas. Durante esos años me matriculé en el Instituto Cervantes y después de cinco años obtuve el Diploma C1. Para pagar mis estudios, trabajé dos años como camarero en el Hotel Jnan Palace de Fez. Más tarde di clases de español en una academia privada, a las afueras de la ciudad, por lo que me tuve que sacar el permiso de conducir. Desde 2001 trabajo de guía turístico con grupos de españoles. Es un trabajo apasionante, porque me permite estar en contacto con gente de otras culturas. Y lo más interesante es que, por unos momentos, me convierto en la imagen de mi ciudad, en la llave que les abre las puertas de mi cultura.”

ahmedsaoud@mail.mae.es

adaptado de: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/fez/es/catalogoderecursos/otrosrecursos/Carrerasyprofesiones.pdf>

Elaboración propia



Preparar la entrevista

Vas a visionar un vídeo sobre una entrevista de trabajo.

Soluciona a los ejercicios.

Antes del visionado

A. Lee las siguientes preguntas y selecciona las que son habituales en una entrevista de trabajo. ☒.

B. Organízalas por grupos:

- ✚ personal (p);
- ✚ formación (f);
- ✚ laboral (l);
- ✚ motivos por los que solicita el puesto (m).

1. ¿Por qué estudió esa carrera?		
2. ¿Tuvo algún puesto representativo durante el tiempo de estudiante (delegado de curso,...)?		
3. ¿Ha ido alguna vez de vacaciones con sus amigos?		
4. ¿Qué es lo que más le atrae del puesto al que opta?		
5. ¿Cuáles son sus puntos fuertes y débiles?		
6. ¿Cuáles son sus objetivos laborales?		
7. ¿Cuál es su color favorito?		
8. ¿Puede incorporarse inmediatamente?		
9. ¿Qué conoce usted de nuestra empresa?		
10. ¿Cuáles son sus expectativas económicas?		
11. ¿Vamos a salir de copas esta noche?		
12. ¿Por qué está interesado en este puesto?		
13. ¿Tiene facilidad para los idiomas?		
14. ¿Estaría dispuesto a desplazarse regularmente?		
15. ¿Tiene alguna mascota?		
16. ¿Qué lenguas habla?		
17. ¿Está dispuesto a modificar su horario si el trabajo lo requiere?		
18. ¿Tiene vehículo propio?		
19. ¿En qué otros empleos ha trabajado?		
20. ¿Por qué dejó su último empleo?		
21. ¿Qué cursos de formación ha realizado?		
22. ¿Prefiere trabajar solo o en equipo?		
23. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros de trabajo?		

Elaboración propia

Vídeo



<http://www.youtube.com/watch?v=yDdG0ffjM44w>



La entrevista de trabajo

Durante el visionado

C. Escucha la primera parte de la entrevista de trabajo y señala si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas.

1. El objetivo de la entrevista de trabajo es intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. ☐
2. La finalidad de la entrevista para el entrevistado es entregar su currículum directamente a la persona que selecciona los candidatos. ☐
3. El entrevistador pretende conocer al candidato para determinar si este se ajusta al puesto. ☐
4. El nombre de la candidata es Conchi García. ☐

D. Estas palabras o expresiones aparecen en la entrevista. Relaciónalas con su explicación.

1. condiciones de trabajo	a) la persona encargada en efectuar el control técnico de una empresa.
2. promoción	b) conjunto de estudios que habilitan para el ejercicio de una profesión.
3. candidatura	c) un área interdisciplinaria relacionada con la seguridad, la salud, la calidad de vida en el empleo.
4. técnico de mantenimiento	d) elevación o mejora del cargo que uno desempeña en el empleo.
5. recortes	e) reducción o disminución del número de empleados en una empresa
6. plantilla	f) esquema de la organización de una empresa.
7. carrera	g) ejercicio realizado con el fin de adquirir la habilitación en una profesión.
8. organigrama	h) papeleta en que va escrito o impreso el nombre de uno o varios candidatos.
9. práctica	i) conjunto de personas que trabajan de forma fija en una empresa o oficina

A continuación tienes un listado de errores frecuentes en una entrevista de trabajo o en la preparación de la entrevista.

E. Mientras escuchas la segunda parte, selecciona los errores que Marta ha cometido y después ha corregido ☒

1. Llegar tarde
2. Haber dejado que el entrevistador hiciera todas las preguntas. No haber hecho preguntas.
3. No haber preparado la entrevista en casa.
4. Haber tuteado a la persona que le entrevista.
5. Haber evitado el contacto visual con el entrevistador.
6. No haber buscado información sobre la empresa.
7. No haber demostrado mucho entusiasmo o interés en hablar sobre su currículum.
8. Haber vestido de forma inapropiada para una entrevista.
9. Haber dado respuestas demasiado breves.
10. Haber empleado un lenguaje vulgar o extremadamente formal.
11. No haber desconectado el móvil.

Anexo 25

Motivación clase 7**Juego de la palabra prohibida**

Anexo 26

Diapositiva 1

¿Conoces estas fiestas?

¿Sabes dónde y cuándo se celebran?

¿Qué palabras asocias a estas imágenes?



<https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR&tab=wi>

Anexo 27

Fiestas en España

Fiestas en España



Los Reyes Magos



Fecha: 6 de enero
Lugar: Toda España
Origen: Religioso



Fecha: cuarenta días antes de la semana Santa. (normalmente en febrero / 12 de febrero de 2013)
Lugar: ciudad de Cádiz

Origen: distintas celebraciones paganas en diferentes culturas pre-romanas.



Fecha: cuarenta días antes de la semana Santa. (12 febrero 2013)
Lugar: Santa Cruz de Tenerife
Origen: distintas celebraciones paganas en diferentes culturas pre-romanas.

Las Fallas de Valencia



Fecha: Entre los días 15 y 19 de marzo.
Lugar: Valencia
Origen: Quema de desechos de talleres de carpintería.

La Feria de Abril



Fecha: En abril. (23 abril 2013)
Lugar: En algunas ciudades de España. La más popular es la de Sevilla.
Origen: Finales del siglo XIX. Feria de ganado.

La Romería del Rocío

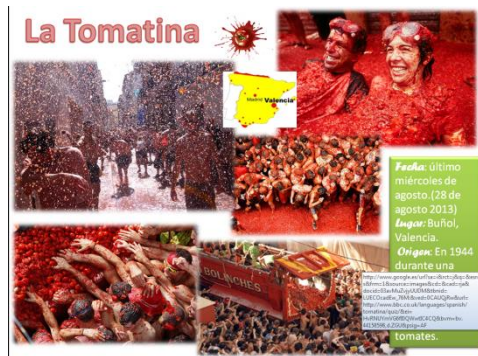


Fecha: 50 días después de la Pascua. (20 de mayo de 2013)
Lugar: Peregrinación a Almonte en Huelva.
Origen: Religioso. En honor de la virgen del Rocío.

La noche de San Juan



Fecha: Medianoche del 23-24 de junio.
Lugar: En varios lugares de España.
Origen: Celta.



Fuente: <https://www.google.com/img/?hl=pt-BR&usq=us>

Elaboración propia

Carla Moura



Tarjetas turísticas

Se celebra en Sevilla, en abril, y dura una semana. Hay atracciones para niños y adultos. Hay casetas y puestos ambulantes donde se puede comer y beber. Muchas mujeres visten el traje tradicional llamado traje de flamenca. Las sevillanas son el canto y el baile típico de esta fiesta.

En España se celebra en multitud de pueblos y ciudades. Es un festival lleno de color y disfraces que se celebra en la calle. Hay dos fiestas muy famosas que tienen la categoría de Fiesta de Interés Turístico Internacional. En Cádiz se cantan las chirigotas que son tradición en la ciudad. Por su parte, en Santa Cruz se elige la Reina vestida con un traje de plumas y pedrería.

1. _____

2. _____

Es una fiesta que se celebra en el municipio valenciano de Buñol, en la que los participantes en la calle se arrojan tomates los unos a los otros. Se celebra el último miércoles de agosto. El origen de la fiesta se sitúa en 1944 cuando un grupo de jóvenes que se había metido en una pelea cogió tomates de un puesto de verduras cercano y se puso a lanzarlos contra sus oponentes.

Fiesta en honor a San Fermín que se celebra en Pamplona. Los festejos comienzan con el lanzamiento del chupinazo (cohete) el 6 de julio y terminan el 14 con el “pobre de mí”, una canción de despedida. Una de las actividades más famosas es el encierro, que consiste en un recorrido delante de los toros que culmina en la plaza de toros. Los encierros comienzan todos los días a las ocho de la mañana.

3. _____


4. _____

En Valencia se celebra esta fiesta del 12 al 19 de marzo, día de San José, patrón de la ciudad, con figuras (ninots) de gran tamaño que forman escenas humorísticas y representan personajes conocidos. Estas están hechas de madera, cartón, papel, etc. Todas las figuras, excepto la ganadora, se queman la última noche de la fiesta.

Se celebra en la víspera del 24 de junio. Por la noche, en muchos lugares de España, son típicas las hogueras en la calle y las verbenas. El fuego y las hogueras son las protagonistas de esta celebración en honor a San Juan Bautista. Se dice que la fiesta proviene de una tradición pagana que celebraba así la entrada del verano.

5. _____

6. _____

 C. Observa las imágenes y lee la información para que puedas contestar a las preguntas de tu compañero y ayudarlo a rellenar el calendario festivo.

<p>Los Reyes Magos</p>  <p>Fecha: 6 de enero Lugar: Toda España</p>	<p>El Carnaval de Cádiz y Santa Cruz de Tenerife</p>   <p>Fecha: 12 de febrero de 2013 Lugar: Cádiz/ Tenerife Origen: celebraciones</p>
<p>Las Fallas de Valencia</p>  <p>Fecha: 19 de marzo Lugar: Valencia Origen: Quema de desechos de talleres</p>	<p>La Feria de Abril</p>  <p>Fecha: 23 de abril de 2013 Lugar: Sevilla Origen: Finales del siglo</p>
<p>La Romería del Rocío</p>  <p>Fecha: 20 de mayo de 2013 Lugar: Almonte en Huelva Origen: Religioso. En honor</p>	<p>La noche de San Juan</p>  <p>Fecha: noche de 23 de junio Lugar: varios lugares de España</p>

C. Observa las imágenes y lee la información para que puedas contestar a las preguntas de tu compañero y ayudarlo a rellenar el calendario festivo.

<p>Sanfermines</p>  <p>Fecha: 7 de julio Lugar: Pamplona en Navarra</p>	<p>La Tomatina</p>  <p>Fecha: 28 de agosto 2013 Lugar: Buñol en Valencia Origen: En 1944 durante</p>
<p>La Mercè</p>  <p>Fecha: 24 de septiembre Lugar: Barcelona Origen: En 1678 en honor de la Madre de</p>	<p>El día de la Hispanidad</p>  <p>Fecha: 12 de octubre Lugar: España e Hispanoamérica. Origen: Histórico. El</p>
<p>El Magosto</p>  <p>Fecha: 11 de noviembre Lugar: Orense en Galicia Origen: Religioso y pagano. En honor a</p>	<p>El día de los Santos Inocentes</p>  <p>Fecha: 28 de diciembre Lugar: España e Hispanoamérica.</p>



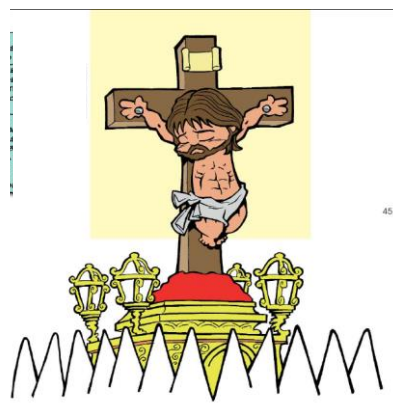
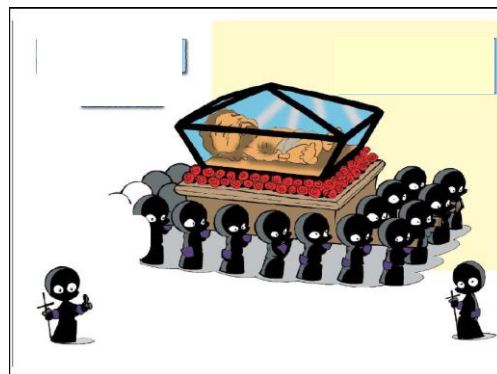
C. Con la ayuda de tu compañero señala en el calendario festivo la fecha de la fiesta (☑), escribe el nombre y el lugar donde se realiza.

<p>ENERO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td></td></tr><tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td></td></tr><tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td></td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td></td></tr><tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO		1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27		28	29	30						<p>FEBRERO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr><tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr><tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr><tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			<p>MARZO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td></td></tr><tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td></td></tr><tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td></td></tr><tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17		18	19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30	31																															
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																				
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																				
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																				
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																				
28	29	30																																																																																																																																																																								
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO																																																																																																																																																																				
					1	2																																																																																																																																																																				
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																				
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																				
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																				
24	25	26	27	28																																																																																																																																																																						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
					1	2	3																																																																																																																																																																			
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																				
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																				
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																				
25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																				
<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>																																																																																																																																																																								
<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>																																																																																																																																																																								
<p>ABRIL 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr><tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td></td></tr><tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td></td></tr><tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td></tr><tr><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17	18	19	20	21		22	23	24	25	26	27	28		29	30							<p>MAYO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr><tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr><tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td></td></tr><tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		27	28	29	30	31				<p>JUNIO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td></td></tr><tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td></td></tr><tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td></td></tr><tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO							1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	11	12	13	14	15	16		17	18	19	20	21	22	23		24	25	26	27	28	29	30																									
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																			
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																				
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																																				
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																				
29	30																																																																																																																																																																									
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
					1	2	3																																																																																																																																																																			
4	5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																																			
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																																				
27	28	29	30	31																																																																																																																																																																						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
						1	2																																																																																																																																																																			
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																																																				
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																																				
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																																				
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																				
<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>																																																																																																																																																																								
<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>																																																																																																																																																																								
<p>JULIO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr><tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td></td></tr><tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td></td></tr><tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td></tr><tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16	17	18	19	20	21		22	23	24	25	26	27	28		29	30	31						<p>AGOSTO 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr><tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td></td></tr><tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td></td></tr><tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		19	20	21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31			<p>SEPTIEMBRE 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td></td></tr><tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td></td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td></td></tr><tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td></td></tr><tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO								1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15		16	17	18	19	20	21	22		23	24	25	26	27	28	29		30																							
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6	7																																																																																																																																																																			
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																																				
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																																				
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																																				
29	30	31																																																																																																																																																																								
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
					1	2	3																																																																																																																																																																			
4	5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																				
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																				
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																					
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
							1																																																																																																																																																																			
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																				
30																																																																																																																																																																										
<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>																																																																																																																																																																								
<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>																																																																																																																																																																								
<p>OCTUBRE 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td></td></tr><tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td></td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td></td></tr><tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO								1	2	3	4	5	6				7	8	9	10	11	12	13		14	15	16	17	18	19	20		21	22	23	24	25	26	27		28	29	30	31					<p>NOVIEMBRE 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td></td></tr><tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td></td></tr><tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td></td></tr><tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO								1	2	3							4	5	6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	16	17		18	19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30			<p>DICIEMBRE 2013</p> <table border="1"><thead><tr><th>DOMINGO</th><th>LUNES</th><th>MARTES</th><th>MIÉRCOLES</th><th>JUEVES</th><th>VIERNES</th><th>SÁBADO</th><th>DOMINGO</th></tr></thead><tbody><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td></td></tr><tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td></td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td></td></tr><tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td></td></tr><tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></tbody></table> <p><small>MECHRECHENDEL.COM</small></p>	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO								1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15		16	17	18	19	20	21	22		23	24	25	26	27	28	29		30	31						
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
							1																																																																																																																																																																			
2	3	4	5	6																																																																																																																																																																						
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																				
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																				
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																				
28	29	30	31																																																																																																																																																																							
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
							1																																																																																																																																																																			
2	3																																																																																																																																																																									
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																																																				
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																				
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																				
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																																					
DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO																																																																																																																																																																			
							1																																																																																																																																																																			
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																				
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																				
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																				
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																				
30	31																																																																																																																																																																									
<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>	<p>Fiesta:</p>																																																																																																																																																																								
<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>	<p>Lugar:</p>																																																																																																																																																																								

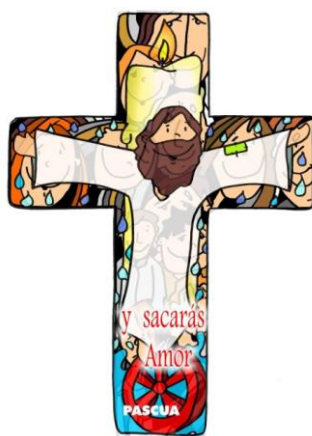
Anexo 29

Motivación clase 8

Carteles Semana Santa



Fuente: <http://www.semanasantaleon.org/comic.html>(adaptado)



Música Semana Santa

Saeta: Silencio Blanco

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=9qvNTKamt-Q>

Anexo 30

Video***Las procesiones de Semana Santa***

<http://www.youtube.com/watch?v=4V1ZhWXeRb0>



Semana Santa

Vas a visionar un video sobre la Semana Santa en España. Soluciona los ejercicios



Antes del visionado

A. Lee las siguientes afirmaciones y decide si son/te parecen verdaderas (V) o falsas (F). Después comprueba tus respuestas durante el visionado del video.

1. La Semana Santa es una fiesta pagana.
2. Cada región de España tiene tradiciones muy diferentes.
3. Todas las procesiones son muy importantes.
4. Las personas salen a las procesiones por devoción y fe cristiana.

Antes	Durante



Después del visionado

B. Relaciona las palabras con las imágenes.

Cofradía
anagrama

Procesión
paso

Santo Entierro
capirote o capuchón



1.



2.



3.



4.



5.



6.

C. Contesta a las preguntas.

1. ¿Qué te ha sorprendido en este video y por qué?

2. ¿Existen semejanzas entre esta celebración y alguna celebración en tu país? ¿Cuáles?

Anexo 31

¡Vamos a leer!

Lee los siguientes textos y contesta a las preguntas a ellos asociadas.



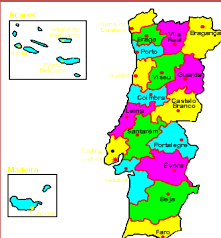
La Semana Santa es la celebración anual cristiana de la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesús de Nazaret, es decir, celebrar y recordar sus últimos días. Comienza el Domingo de Ramos y finaliza el Domingo de Resurrección, aunque su celebración se inicia en varios lugares el viernes anterior (Viernes de Dolores) y se considera parte de la misma el Domingo de Resurrección.

Durante la Semana Santa tienen lugar numerosas muestras de religiosidad popular a lo largo de todo el mundo, destacando las procesiones y las representaciones de la Pasión.



En España es especialmente celebrada esta fecha del calendario festivo, ya que este es el momento de mayor actividad litúrgica del año. Cada región del país mantiene la tradición de sus celebraciones a través de misas y procesiones multitudinarias. La Semana Santa en España se celebra con la salida a la calle de manifestaciones de fe, llamadas procesiones, habitualmente organizadas por una cofradía. En cada procesión de Semana Santa puede figurar una o varias hermandades, cada una con su paso o sus pasos, que suelen ser imágenes religiosas de la Pasión de Cristo, o imágenes marianas. También figuran los penitentes o nazarenos con sus correspondientes insignias. En las procesiones participan penitentes, que suelen llevar gorros cónicos, muy característicos de España, y que, según el lugar, se llamarán capuces, capirotos, capillos y capiruchos, por poner algunos ejemplos. De estos gorros parte el antifaz, una tela que les oculta el rostro, garantizando la penitencia anónima.

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Semana_Santa_en_Espa%C3%B1a(adaptado)



Las celebraciones de la Pascua constituyen uno de los más intensos festivales de Portugal y llevan consigo un sentido pleno de unidad tanto en la familia, como entre amigos y vecinos. En Braga tiene lugar la Procesión del *Ecce Homo*, en Viernes Santo; un ritual pintoresco y de un profundo sentido religioso. En Castelo de Vide, por ejemplo, la Pascua se celebra con tradiciones mayoritariamente de origen judío como la bendición de los rebaños. A pesar de los diferentes matices que tiene la celebración de la muerte y resurrección de Cristo en Portugal según la región en que tengan lugar, se celebra en familia y con amigos comiendo manjares como el cordero lechal asado, el guiso de cordero, huevos de chocolate y almendras confitadas de varios colores y sabores.

Fuente: <http://www.101viajes.com/Portugal/Festivales-fiestas-Portugal>

Anexo 32

Gramática



¿Qué podemos usar para referirnos a una persona o a una cosa de la que hemos hablado antes?

LOS PRONOMBRES

Cuando la persona o la cosa sobre la cual hablamos es el **complemento directo** de la oración, para no repetir esa palabra podemos sustituirla por un

PRONOMBRE DE OBJETO DIRECTO

El complemento directo (CD), semánticamente, es aquello de lo que *habla* el verbo. En muchas ocasiones, podemos saber cuál es el objeto directo preguntándole al verbo ¿qué? o ¿Quién?

Por ejemplo: **YO VI A LUIS EN LA PROCESIÓN.**

¿Quién? = a Luis ← Objeto directo

Cuando el complemento directo de una oración se refiere a terceras personas (*él, ella, ellos, ellas*) o a las formas de tratamiento *usted, ustedes* usamos las siguientes formas:

PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO

	Singular	Plural
Masculino	Lo	Los
Femenino	La	Las

Los pronombres de objeto directo varían en:

Género	Número
Lo, La	Los, Las

Para no repetir siempre el *a Luis*, igual que en portugués podemos sustituir este elemento en la oración.

QUEDARÍA MUY MAL DECIR:

El otro día vi a Luis.
Ah, ¿Sí? ¿Dónde viste a Luis?
A Luis vi en la procesión de Viernes Santo.

EN VEZ DE ESO DEBEMOS DECIR:

El otro día vi a Luis.
Ah, ¿Sí? ¿Dónde lo viste?
Lo vi en la procesión de Viernes Santo.

¿Cuál es la posición que ocupan los pronombres de objeto directo en la oración?

Los pronombres de objeto directo se colocan **antes** de las formas conjugadas del verbo.

Ejemplo:
Lo vi en la procesión de Viernes Santo.

EXCEPTO CON:

Las formas de **imperativo afirmativo, infinitivo y gerundio** que se colocan después del verbo, formando una sola palabra.

Por ejemplo:

¡Cierra **la** puerta de la iglesia!
¡Ciérrala!

← Imperativo afirmativo

¿Puedes cerrar **la** puerta de la iglesia?
¿Puedes cerrarla?

← Infinitivo

Estoy sacando **la** foto del paso de Jesús Nazareno.
¡Estoy sacándola!

← Gerundio

Con las **perífrasis verbales** (combinaciones de un verbo conjugado y un verbo no conjugado), los pronombres se pueden poner **antes** de la forma conjugada o **después** de la forma no conjugada.

Ejemplo:
¿Quién tiene que comprar velas para la procesión?
Carmen **las** tiene que comprar.
Carmen tiene que comprar**las**.

Fuentes variadas



Gramática

Reflexiona y completa las reglas mientras escuchas la explicación.

Cuando la persona o la cosa sobre la cual hablamos es el complemento directo de la oración, para no repetir esa palabra podemos sustituirla por un _____

Cuando el complemento directo de una oración se refiere a terceras personas o a las formas de tratamiento formal usamos las siguientes formas:

	Singular	Plural
Masculino Él, ellos, usted, ustedes		
Femenino Ella, ellas, usted, ustedes		

Los pronombres de objeto directo van normalmente _____ de las formas conjugadas del verbo. Excepto con las formas de _____, _____ y _____ que se colocan después del verbo, formando una sola palabra.

Con las **perífrasis verbales** (combinaciones de un verbo conjugado y un verbo no conjugado), los pronombres se pueden poner _____ de la forma conjugada o _____ de la forma no conjugada.

Anexo 33

**Fiestas en España**

Nombre: _____ Apellido: _____ nº _____ Curso: _____

**Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación. Autoevaluación**

1. En esta Unidad, hemos hablado de algunas fiestas españolas e hispanoamericanas. Anota el nombre de algunas. _____

2. ¿Qué aspectos de las fiestas presentadas te han sorprendido más?

3. ¿A qué fiesta de las que hemos visto te gustaría asistir y por qué?

4. ¿Hay alguna costumbre de las que has visto que no te guste particularmente? Justifica.

5. ¿Consigues identificar algún aspecto negativo o positivo en estas celebraciones? ¿Cuál?

6. ¿Existen semejanzas/ diferencias entre algunas de estas fiestas y las fiestas de tu país? ¿Cuáles?

7. ¿Los contenidos comunicativos y gramaticales que hemos visto te han quedado claros o necesitas refuerzo?

8. De las destrezas trabajadas en la U.D. ¿cuál te resulta más complicada?

☐ comprender la información de un texto (comprensión lectora).

☐ entender el contenido de un video (comprensión auditiva).

☐ redactar un diálogo (expresión escrita).

☐ interactuar con tus compañeros (interacción oral).

9. ¿Qué aspectos culturales has aprendido en esta Unidad Didáctica?

Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación. Autoevaluación

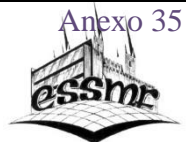
Anexo 34

Diapositivas



Elaboración propia

Anexo 35

**¡Vamos a trabajar en grupo!****Primera fase del trabajo**

Leer con atención los textos sobre el trastorno alimenticio que os ha tocado y subrayar las palabras desconocidas.

Buscar el vocabulario desconocido en el diccionario.

**Identificar en los textos:**

El **trastorno** alimenticio.

Las **causas**, esto es, los factores que pueden desencadenar el trastorno.

Los **síntomas** asociados al trastorno.

Las **consecuencias** de padecer de la enfermedad.

El **tratamiento** más adecuado al tipo de trastorno alimenticio identificado.

Elaborar un borrador con las ideas principales de cada punto.

Elaborar un **power point** muy sencillo para apoyar la presentación.

Entrenar la presentación y el discurso.

Recurrir a la ayuda de la profesora siempre que necesario.

Tiempo estimado: +/- 25m

Segunda fase del trabajo**Simposio**

Cada grupo haz una **presentación oral** sobre el trastorno que ha trabajado en la fase anterior.

Todos los miembros del grupo deben hablar.

Los compañeros rellenan una tabla con la información relacionada con cada trastorno.

Los compañeros expresan su opinión sobre la presentación de cada grupo.

Tiempo estimado: +/- 8m



Trastornos alimenticios



Para algunas personas comer es un acto de supervivencia, para otras es un verdadero placer, una satisfacción y, para otras, comer es un suplicio, una angustia, un sacrificio, una verdadera obsesión. Hoy en día, son muchas las personas para quienes la comida se ha convertido en un auténtico enemigo.

Los trastornos en la alimentación son problemas emocionales serios que se caracterizan por alteraciones graves de la conducta alimentaria y su componente fundamental es la alteración de la percepción del peso corporal y la figura.

La **anorexia** es una enfermedad que ataca en primer lugar a la psiquis de la persona y se manifiesta más tarde en el cuerpo. La mayoría de los casos se da en mujeres adolescentes, pero también puede darse en hombres. Básicamente consiste en un trastorno alimenticio que presenta una distorsión de la imagen corporal. Se caracteriza por el temor a aumentar de peso, y por ende se desata una preocupación excesiva por la comida que no la ingieren. Los anoréxicos tienen una percepción distorsionada y delirante del propio cuerpo que hace que se vean obesos, aún cuando su peso se encuentra por debajo de lo recomendado. Puede ocurrir que una persona que padezca de anorexia pueda estar pensando en comida e incluso quiera estar cerca de ella, pero el miedo a aumentar de peso y a engordar es superior a este deseo. Si bien es cierto es una enfermedad que se manifiesta en el rechazo a la comida, pero el objetivo último del enfermo es tener en parte control de su vida, ya sea sentimiento y emociones, y esto lo realizan ejerciendo este tipo de conductas.

Para detectar si una persona está comenzando a desarrollar una anorexia es necesario detenerse en los síntomas. Si bien es cierto son relativos a cada enfermo, pero los más comunes son: brusco bajo de peso; miedo a la gordura; en el caso de mujeres, el ciclo menstrual se interrumpe; aumento de la actividad física; extrañas costumbres alimenticias; creación de dietas; consumo excesivo de agua, etc. La piel se torna de un color amarillo. El frío comienza a ser intolerable.



Las causas de la anorexia se ignoran, se afirma que es por una presión del mundo actual, por conseguir belleza e imitar estereotipos como modelos o grandes figuras famosas que poseen un cuerpo esbelto. Sin embargo puede ocurrir que una anorexia se desate por problemas internos y muy personales de la persona, ya sea familiares o entre sus pares que buscan una vía de escapatoria en esta enfermedad. También podrían considerarse como causas las influencias familiares, la genética, factores neuroquímicos, entre otros.



Un(a) adolescente anoréxico(a):

Elimina o sustituye alguna comida del día.

Consume alimentos básicos de manera insuficiente.

Sustituye continuamente agua por otras bebidas con sustancias que alteran la normalidad del organismo.

Está disconforme con las orientaciones o los consejos de los adultos, especialmente si provienen de la madre.

Se auto aplica dietas sin ningún control médico.

Pica entre horas saltándose los ritmos habituales de desayuno, comida, merienda y cena.

Consume tabaco para paliar la carencia alimentaria, a modo de sucedáneo.

Anexo 36

Trabalhos realizados pelos alunos da turma de 10º ano continuação



Megarexia

- La megarexia es un desorden del comportamiento alimentario, que consiste en ser obeso sin querer verlo ni admitirlo.



Causas

- Distorsión en la percepción de su propia imagen corporal;
- Desorden del comportamiento alimentario;
- Consideran que su talla es correcta y que no tienen ningún problema de salud;
- No se preocupan por incluir en su dieta alimentos nutricionalmente adecuados.



Síntomas

- Deseo de estar fuertes, bien nutridos y sanos;
- Tienden a atiborrarse de comida basura repleta de calorías vacías;
- Se vuelven intransigentes, hostiles, maleducados y conflictivos;
- Odio por sí mismos y a todo lo que lo rodea.



Consecuencias

- Están desnutridos y suelen padecer anemia por la falta nutrientes;
- Escasez de energía;
- Vida poco activa, sedentarismo;
- Exceso de peso.



Tratamiento

- Primero tiene que reconocer que sufre de megarexia;
- Necesitan de ayuda de un profesional médico (médico de familia, psicólogo);
- Recoger a un nutricionista para adelgazar;
- Hacer deporte.

BULIMIA



¿LO QUE ES?

La bulimia es una enfermedad que consiste básicamente en la ingesta excesiva de alimentos que más tarde desata conductas anormales como vómitos intencionados, abuso de laxantes y diuréticos, o dietas restrictivas intermitentes lo que acaba convirtiéndose en una costumbre que a larga cambia por completo la conducta del paciente

CAUSAS

Existen varias causas que provocan esta enfermedad como por ejemplo la presión cultural. Por lo general esta enfermedad se da en adolescentes con problemas de autonomía. También se puede dar por un temor a madurar, en la adolescencia se desarrollan una serie de cambios físicos e emocionales.

SINTOMAS

- Periodos de ingesta excesiva de alimentos;
- Hacer dietas muy rigurosas;
- Vómitos provocados;
- Consumo excesivo de laxantes y diuréticos;
- Problemas con la dentadura por los vómitos;
- Ciclo menstrual interrumpido.

SIGNOS MÁS VISIBLES

- dolores de cabeza y mareos;
- problemas con los dientes, manchas, cáries;
- perdida de cabello y debilidad;
- irregularidades menstruales;
- Bruscos aumentos y reducciones de peso;
- Marcas de dientes en los nudillos de las manos.

CONSECUENCIAS

- Pueden acontecer:
- Alteraciones digestivas;
 - Alteraciones respiratorias;
 - Alteraciones cardiovasculares;
 - Alteraciones hormonales;
 - Ansiedad;
 - Consumo de drogas o alcohol.

TRATAMIENTOS

Se puede realizar una terapia en grupo o también individual donde se le enseña al paciente cuál debe ser una correcta alimentación e sus hábitos



Motivación clase 10

Vídeo



Cuando crezca quiero mentir y engañar a mis amigos, a mis padres, pero por sobre todo, a mí.

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3dFyoUQD6c>

Anexo 38

Canción

“Espejismos” - Porta



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=6MwSUD2doDY>

¡Vamos a escuchar!

A continuación escucharás una canción denominada *Espejismos*.

**Antes de la audición**

A. ¿Qué te sugiere la palabra *espejismos*? Comprueba tu respuesta mientras escuchas la canción.



B. Observa el videoclip de la canción y señala la opción correcta.

1. Al inicio las chicas están:

- ☐ en la escuela
- ☐ en casa
- ☐ en el baño

2. La chica está preocupada por

- ☐ su pelo
- ☐ su cuerpo
- ☐ su vestido

3. Su madre le da

- ☐ una bolsa de comida
- ☐ un libro
- ☐ dinero

4. Después de llamar a un chico

- ☐ se queda muy contenta
- ☐ empieza a llorar
- ☐ empieza a bailar

5. Ella anota en su diario

- ☐ el cumple de sus amigas
- ☐ el peso de cada mes
- ☐ los deberes de casa

6. Al final la chica está

- ☐ en su habitación
- ☐ en la disco
- ☐ en el hospital

C. Contesta a las siguientes preguntas sobre el videoclip.

1. ¿Cuál es el mensaje que transmite el videoclip?

2. ¿Qué trastornos consigues relacionar con las imágenes en el videoclip?

**Audición****D. Escucha la canción y escribe las palabras/expresiones que le faltan.****ESTRIBILLO**

1 Mírate al (1)_____ y dime si el ojo te engaña
 es un espejismo tan solo el que te hará daño
 mira tu (2)_____ en el agua cuando te bañas
 mira tu peso en la báscula al cabo de un año.
 Mírate al espejo y dime si el ojo te engaña
 es un espejismo tan solo el que te hará daño
 mira tu reflejo en el agua cuando te bañas
 mira tu peso en la (3)_____ al cabo de un año.

(4)_____, sé que te hace daño
 pero es que la solución no es encerrarse en el baño
 yo sé lo que piensas cuando observas tu reflejo
 pero tu enemigo son las personas no el espejo
 ese (5)_____ es el objeto de burla
 meterse los dedos en la garganta no sirve de ayuda
 si te hacen daño los demás ¿porque tú también te lo haces?
 es darle la razón a los más tontos de la clase
 Son espejismos fuera del (6)_____,
 lucha por quererte a ti mismo o caerás en el abismo
 eres el hazmerreir cuando sales de fiesta

20 la gente te observa por la calle y eso te molesta
 sientes (7)_____ y al probarte vestidos te rallas,
 ¡HARTA! de tener que pedir otra talla
 en la playa no expones tu (8)_____ porque te deprimes
 tiras la toalla al ver esos cuerpos de cine
 quieres perder peso a cualquier precio
 se oyen las arcadas por el hueco de la puerta si están en silencio
 tu madre (9)_____ y a ti te da igual
 sientes que va en decadencia tu paciencia para
 (10)_____

30 no puedes parar de (11)_____ te sientes guapa
 ves en la revistas los cuerpos que quieres y te atrapan
 pero no eres tú, es solo lo que quieres ser
 para que los demás muestren un poco más de interés
 en ti, pero es que (12)_____ es así es triste
 no confíes en tu reflejo ni en lo que viste
 acomplexada, lo veo en tu mirada
 quererlo todo, todo sin tener que hacer nada
 buscas una forma fácil

dentro de ese cuerpo se esconde un (13)_____
 sé que es fácil de decir para el que no lo sufre y el que no lo siente
 pero el ojo crea un (14)_____.

ESTRIBILLO

Rozarte la campanilla es más atractivo para ti
 mucho más sencillo y rápido que decidir
 si hacer (15)_____ o hacer deporte porque eso es duro
 y además no te atreves a apostar si no es sobre seguro
 solo quieres un (16)_____
 que te vean con otros ojos y reconozcan tu tipo
 pero la (17)_____ está en el interior
 aunque no te satisface que te digan que como persona eres mejor
 te valoras poco y tu (18)_____ roza el suelo
 la moda es el señuelo y yo el pez que muerdo el anzuelo
 (19)_____ no lo es todo para todos
 existen otros métodos para adelgazar existen otros modos
 tienes un apodo que no nombran cuando estas presente
 haces como que no te importa lo que comenten
 pero quieres demostrar algo que no deberías
 pero entiendo tu impotencia al ser solo una cría.
 Los chicos te (20)_____ porque no eres guapa
 los días de llanto tu diario lo relatan

60 una forma más cercana de la que pueda entender
 cualquiera de nosotros al ver lagrimas caer
 quieres saciarte y comer y devolver las (21)_____
 te obsesionas con tu físico y te pesas cada día
 cada hora notas sientes poca evolución
 tu amiga llora porque no se puede creer tu situación
 no piensas detenerte hasta estar por fin contenta
 y eso que tu peso debe rondar los cincuenta
 autoestima baja y la confianza no la sientes
 cero de personalidad y eso es deprimente
 no es necesario destacar (22)_____
 siempre has sido totalmente dependiente
 del pensamiento que tienen los demás hacia ella
 su mente es (23)_____ TAN SOLO QUIERE SER
 BELLA.

Comunicación y Gramática



Expresiones para aconsejar

Lo mejor es que

Te aconsejo que

Te recomiendo que

+

Subjuntivo

Ejemplos:

Lo mejor es que comas sano.

Te aconsejo que comas sano.

Te recomiendo que comas sano.

Formas regulares del Presente de subjuntivo

	hablar	beber	vivir
Yo	habl <u>e</u>	beb <u>a</u>	viv <u>a</u>
Tú	hables	beb <u>as</u>	viv <u>as</u>
Él/ella/usted	habl <u>e</u>	beb <u>a</u>	viv <u>a</u>
Nosotros/as	habl <u>emos</u>	beb <u>amos</u>	viv <u>amos</u>
Vosotros/as	habl <u>éis</u>	beb <u>áis</u>	viv <u>áis</u>
Ellos/ellas/ustedes	habl <u>en</u>	beb <u>an</u>	viv <u>an</u>

Irregularidades vocálicas

o > ue	e > ie	e > i
soñar	pensar	pedir
sueñe	piense	pida

Irregularidades consonánticas

salir	tener	conocer
salga	tenga	conozca

Verbos totalmente irregulares

ser	estar	ir	haber	saber
sea	esté	vaya	haya	sepa

Yo

Yo que tú

Si yo fuera tú

Yo en tu lugar

+

condicional

Ejemplos:

Yo comería sano.

Yo que tú comería sano.

Si yo fuera tú comería sano.

Yo en tu lugar comería sano.

Debes

Deberías

Intenta

Procura

+

infinitivo



A. Completa la tabla con el tiempo verbal adecuado a las estructuras.

Lo mejor es que	Intenta	Yo
Te recomiendo que	Procura	Yo que tú
Te aconsejo que	Debes	Si yo fuera tú
	Deberías	Yo en tu lugar
+	+	+
Ejemplo:	Ejemplo:	Ejemplo:

¡Vamos a practicar!

B. Identifica el tiempo verbal de cada verbo en las oraciones siguientes.

- Deberías valorar más la salud comiendo en proporciones adecuadas.
- Yo en tu lugar no seguiría con esas dietas locas.
- Te aconsejo que hagas un tratamiento alternativo.
- Procura hablar con un psicólogo sobre tu problema.
- Yo que tú no daría una importancia tan excesiva al peso
- Lo mejor es que establezcas horarios de comida regulares.

C. Completa los consejos poniendo los verbos en la forma correspondiente.

1.

Lo mejor es que _____ (comer) frutas y verduras todos los días, aportarás a tu cuerpo las vitaminas y minerales necesarios. Debes _____ (evitar) comer tantos chocolates y pastelillos.



3.

Intenta _____ (hacer) cinco comidas al día, comer poco de cada vez, pero muchas veces. Deberías _____ (evitar) pesarte todos los días, porque eso no hace falta si tienes un peso saludable.

2.

Si yo fuera tú, _____ (beber) muchos líquidos, sobre todo mucha agua, es fundamental para que todo funcione bien en tu cuerpo.

4.

Te recomiendo que _____ (hacer) ejercicio físico regularmente. Procura _____ (ir) más veces al gimnasio, ayuda bastante a mantener el peso saludable.



¡Vamos a trabajar en grupo!



Vais a elaborar un **cartel** para cada trastorno alimenticio.

Cada grupo debe **escribir un listado de consejos** a las personas que padecen de las enfermedades sobre las cuales hemos hablado en esta unidad didáctica, utilizando **las estructuras estudiadas** en clase.



¡Ojo!

En cada grupo debe existir un elemento que va a ser una especie de “**diablo**” y va a **dar consejos pro** anorexia, pro bulimia, pro ortorexia, pro megarexia y pro trastorno por atracón de acuerdo con el trastorno que os ha tocado.

En el cartel escribid los buenos consejos o sea los consejos que puedan ayudar a evitar que un día las personas padezcan de la enfermedad y después pegad en el cartel una hoja con los consejos del “diablo”.



Anexo 41

Nombre: _____ Apellido: _____ nº _____ Curso: _____



Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación. Autoevaluación

1. Esta Unidad me ha ayudado a :

- a) aprender nuevo vocabulario lo que amplía mi riqueza léxica.
- b) conocer más aspectos culturales de la vida de algunos famosos españoles y de otras nacionalidades.
- c) conocer un poco más de algunos trastornos alimenticios.
- d) repasar las formas verbales del Presente de Subjuntivo
- e) repasar las formas verbales del Condicional Simple

Mucho	Poco	Nada

2. Piensa y escribe.

- a) Lo más fácil de esta unidad ha sido...

- b) Lo más difícil de esta unidad ha sido...

- c) Lo más interesante de esta unidad ha sido...

- d) Lo menos interesante de esta unidad ha sido...

3. Trabajar la canción *Espejismos* me ha ayudado a:

- a) practicar la destreza auditiva
- b) aprender nuevo vocabulario de una manera reflexiva y creativa
- c) reflexionar sobre problemas que afectan a los jóvenes

Sí	Regular	No

4. ¿Eres capaz de escribir algunas de las estructuras usadas para dar consejos que has estudiado en esta unidad?

5. ¿La excesiva preocupación por imitar los estereotipos actuales de belleza, propia de la juventud, es un rasgo exclusivo de la cultura española?

Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación Autoevaluación. Autoevaluación